

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fakultät: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Fachrichtung: Lebenslanges Lernen/ Bildungsmanagement

Einsatz von Portfolios im Hochschulstudium

**Eine Analyse ausgewählter studentischer Portfolio-Arbeiten vor dem
Hintergrund des „Shift from Teaching to Learning“**

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.)

1. Betreuerin/ Betreuer: Dr. Petra Muckel
2. Betreuerin/ Betreuer: Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Vorgelegt von:

Nadine Brandt

Schützenweg 42, 26129 Oldenburg

Tel.: 0441/1811558

E-Mail: Nadine-Brandt@web.de

Matrikelnummer:1095457

Oldenburg, den 22.09.2011

Inhaltsverzeichnis

	Seite
0. Einleitung	04
1. Portfolios	06
1.1 Etymologie	06
1.2 Was ist ein Portfolio?	07
1.3 Geschichte	07
1.4 Intention	09
1.5 Arten von Portfolios	10
1.5.1 Das Arbeitsportfolio	10
1.5.2 Das Entwicklungsportfolio	10
1.5.3 Das Vorzeigepportfolio	11
1.5.4 Das Beurteilungsportfolio	12
1.5.5 Das Bewerbungsportfolio	13
1.5.6 Das e-Portfolio	14
1.6 Idealtypische Schritte zur Erstellung eines Portfolios	15
1.7 Möglichkeiten und Probleme	16
2. Portfolios im Hochschulstudium	19
2.1 Der „Shift from Teaching to Learning“	19
2.2 Nutzung von Portfolios an Hochschulen	22
2.3 Einsatzmöglichkeiten	23
2.3.1 Portfolios in einzelnen Lehrveranstaltungen	24
2.3.2 Projekte dokumentieren und reflektieren	25
2.3.3 Portfolios in Praktika	28
2.3.4 Studienbegleitende Portfolios	29
2.3.5 Lehrportfolios zur Reflexion für Hochschullehrende	32
2.4 Portfolios als Prüfungsform?	32
2.5 Exemplarische Praxisbeispiele der Umsetzung an deutschen Hochschulen	35
3. Empirischer Teil – Eine Analyse studentischer Portfolios	36
3.1 Fallstudien als Untersuchungsansatz	36
3.2 Die Dokumentenanalyse	39
3.3 Die Analyse der Portfolios	41
3.3.1 Das Sample	41
3.3.2 Das Analyseraster	43
3.3.3 Fall A	47
3.3.4 Fall B	52

3.3.5	Fall C	58
3.3.6	Fall D	63
3.3.7	Fall E	68
3.4	Diskussion der Ergebnisse – Eine vergleichende Gegenüberstellung	72
4.	Fazit und Ausblick	78
5.	Literaturverzeichnis	81
	Anhang	
	Eidesstattliche Erklärung	

*„Ideen haben ihre Geschichte.
Portfolios erzählen davon Geschichten.
Ihnen zuhören zu können, das ist Bildungskunst.“*
(Bräuer 2002)

0. Einleitung

Das Portfolio kann in zahlreichen Bildungskontexten angewendet werden. Fand die Arbeit mit Portfolios bisher hauptsächlich in Kindertagesstätten, Schule und in der Berufsfindung statt, ist aktuell ein Trend in Richtung eines zunehmenden Einsatzes in der Hochschullehre und in deren Prüfungswesen zu verzeichnen. Man verwendet sie oft als Ersatz einer konventionellen Prüfungsleistung, um Projekte zu erfassen und zu reflektieren, oder um den Lehrenden¹ oder den Lernenden selbst einen generellen Überblick über erworbenes Wissen und Fähigkeiten im Laufe eines Seminars, Moduls oder gesamten Studienprogramms zu verschaffen. Das Portfolio soll in diesem Zusammenhang die im Rahmen von Lehrveranstaltungen erworbenen Kompetenzen selbstreflexiv und anschaulich abbilden können. Es gibt verschiedene Varianten von Portfolios, die je nach Zielsetzung und Einsatzszenario verschiedene Schwerpunkte setzen und auf unterschiedliche Art und Weise geführt werden.

„Das Interesse an Portfolios spiegelt einen Paradigmenwechsel in der universitären Lehre. Nicht mehr die Stoffvermittlung von die Fachautorität verkörpernden Dozierenden an die nicht wissenden Studierenden steht im Mittelpunkt, sondern die Studierenden, welche Wissen und Kompetenzen in selbstbewusster, selbstbestimmter und selbsttätiger Weise erwerben sollen“ (Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2006, S. 4).

Dieser Paradigmenwechsel wurde u.a. von Johannes Wildt (2003), in Anlehnung an eine Redewendung der UNESCO, als „Shift from Teaching to Learning“ bezeichnet (vgl. S. 14). In ihm müssen Lehrende ihre Aufgabe und Chance sehen, eine neue Art des Lernens gestalten zu können – ein Lernen, das neben der Wissensvermittlung auch die Möglichkeit bietet, Kompetenzen zu erwerben – vor allem in Bezug auf die durch Bologna und den Wandel des Arbeitsmarktes verstärkt geforderten, Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und gesellschaftliche Teilhabe (Citizenship) (vgl. Wildt 2003, S. 15). Ungeachtet dessen müssen sich auch Studierende von der Vorstellung verabschieden, die Universität sei ein Ort der bloßen Wissensaneignung, d.h. ein Ort, an dem sie vorgefertigtes Wissen durch Lehrende präsentiert bekommen. Um die entsprechende Professionalität ihres angestrebten Wissens- und Berufsfeldes zu erreichen, müssen sie einen aktiven Weg beschreiten (vgl. z.B. Kompetenztreppe nach North).

¹ Anmerkung: Aus Gründen der Leserlichkeit verwende ich im Folgenden lediglich die maskuline Form für Personen, auch wenn sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sind

Portfolios, die über einen längeren Lernzeitraum hinweg geführt werden, sollen z.B. allein durch die Reflexion selbst positive Auswirkungen auf den Lernprozess einer Person haben. Sofern sie die Prüfungsleistung im Rahmen eines gesamten Moduls darstellen oder als abschließendes Portfolio im Anschluss an ein Studium genutzt werden, verfügt der Studierende im Rahmen einer ausführlichen Reflektion über die Chance und Herausforderung, individuelle Fähigkeiten bzw. seinen Lernzuwachs oder noch vorhandene Defizite zu erkennen. Er hat nun die Möglichkeit diese entweder weiterzuentwickeln oder zu kompensieren. Sowohl der Lehrende als auch der Lernende selbst bekommt einen Eindruck davon, wie komplexe Lerninhalte verstanden und umgesetzt werden.

Die derzeitige Praxis innerhalb deutscher Hochschulen entspricht oft nicht dem theoretischen Ansatz: Studierende machen häufig die Erfahrung, dass Portfolios nur punktuell, vor allem in pädagogischen Studiengängen genutzt werden, allerdings unterscheiden sich diese sowohl in ihrer Form als auch in ihrem Zweck. Die zögerliche Implementierung in das Lehrprofil allgemeiner Hochschulen könnte ursächlich mit der Unkenntnis über die Anwendungsmöglichkeiten der Portfolio-Methode in Lehrkontexten zusammenhängen. Bräuer (2004) spricht sogar von „einem eher Portfolio-unfreundlichen Lehr- und Lernklima“ (S. 2).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den – in der hinzugezogenen wissenschaftlichen Literatur beschriebenen - gegenwärtigen Einsatzszenarien. Dabei möchte ich beantworten, wie und wo Portfolios z. Zt. an Hochschulen zum Einsatz kommen. Ich werde mich – auf Grund der mir vorliegenden Literatur und der Nähe zum Forschungsgegenstand – auf die Nutzung innerhalb des deutschsprachigen Hochschulraums konzentrieren.

Der bereits erwähnte Paradigmenwechsel, im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“, der eine zunehmende „Learning-Outcome-Orientierung“ im Gegensatz zum „Teaching-Input“ erkennen lässt, wird in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Frage untersucht, inwieweit der Einsatz der Portfolio-Methode die geforderte „Learning Outcome Orientierung“ abbildet.

Am Anfang meiner Arbeit steht die Definition des Begriffs „Portfolio“ im Hinblick auf die Wortabstammung und die Geschichte der pädagogischen Arbeit mit Portfolios und ihre Intentionen. Im nächsten Schritt werden verschiedene Portfolioarten präsentiert und erläutert. Anschließend werde ich einzelne Erstellungsschritte aufzeigen, um dann im letzten Teil des ersten Kapitels auf die Vor- und Nachteile der Portfolioarbeit einzugehen.

Häcker und Winter (2006), gelangen zu der Einschätzung, dass „Portfolioarbeit [...] kein Selbstzweck [ist]: ‚Der hohe persönliche Einsatz, den die Arbeit mit Portfolios von allen Beteiligten einfordert, wird nur dort erbracht werden, wo diese Arbeit auch als sinnvoll erlebt wird und sich subjektiv lohnt“ (S. 229).

Das Zitat beschreibt den Untersuchungsgegenstand des zweiten Kapitels, in dem ich mich konkret mit dem Einsatz von Portfolios im Hochschulstudium beschäftigen werde. Dabei soll der „Shift from Teaching to Learning“ inklusive des Wandels von „Teaching Inputs“ bis hin zu den „Learning Outcomes“ im Bereich der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen näher beschrieben werden. Darauf basierend sollen dann Einsatzmöglichkeiten im Kontext des Hochschulstudiums aufgezeigt werden, wobei auch gegenwärtige Projekte zu der Arbeit mit Portfolios an verschiedenen deutschen Hochschulen angeführt werden.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit werde ich dann eine Verknüpfung von Theorie und Praxis vornehmen. In einer Fallstudie werden ausgewählte Beispiele studentischer Portfolio-Arbeiten hinsichtlich eines induktiv, d.h. aus den einzelnen Beispielen heraus entwickelten Analyserasters, untersucht werden. Dabei soll erfasst werden, inwieweit die Portfolios die „Learning Outcome Orientierung“ wiedergeben. Die ausgewählten Portfolios spiegeln die zuvor aufgezeigten Einsatzszenarien bestmöglich wieder, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

Ein abschließendes Fazit soll Aufschluss darüber geben, wie sich Portfolios vor dem Hintergrund des „Shift from Teaching to Learning“ positionieren lassen.

1. Portfolios

Um eine Auseinandersetzung mit dem Thema Portfolioarbeit in verschiedenen Bildungskontexten zu vollziehen, wird an dieser Stelle eine vielfältige Auswahl unterschiedlicher Beiträge aus dem umfangreichen Literaturangebot zum Untersuchungsgegenstand präsentiert.

Ausschlaggebend für die Auswahl der Literatur war die Fokussierung der jeweiligen Autoren auf den Bildungskontext Hochschule. Darüber hinaus wurde weitere Literatur hinzugezogen, die sich zwar mit dem Gegenstand des Portfolios beschäftigt, allerdings im Zusammenhang mit schulischer Bildung bzw. Ausbildung. Diese wurde dann aus Perspektive der Thematik dieser Arbeit betrachtet.

1.1 Etymologie

Das Wort *Portfolio* setzt sich aus den zwei italienischen Wörtern „portare“ (tragen) und „foglio“ (Blatt) zusammen. Frei übersetzt heißt Portfolio: *Tragbares Blatt* (vgl. Häcker 2006, S. 27). Demnach versteht man unter einem Portfolio also eine „transportable Mappe“ (von Raben 2010, S. 5).

Klampfer (2005) setzt das Portfolio mit dem französischen Begriff des „Portfeuille“ in Verbindung „worunter man früher eine Brieftasche verstand. Für Börsianer ist ein Portfolio eine Zusammenstellung von Wertpapieren“ (S. 4).

Ableitend von diesen beiden Begriffsbestimmungen lassen sich bereits wesentliche Merkmale eines Portfolios erkennen: Bei einem Portfolio handelt es sich um eine *Mappe* bestehend aus der *Zusammenstellung wichtiger Dokumente*, die, je nach verfolgtem *Zweck*, transportiert, d.h. *weitergereicht*, werden kann.

1.2 Was ist ein Portfolio?

Da es nach von Raben (2010) keine allgemeingültige Definition für den Begriff Portfolio gibt (vgl. S. 5), werde ich an dieser Stelle versuchen ein konkretes Bild davon zu liefern, wie der Begriff Portfolio innerhalb der pädagogischen Fachliteratur diskutiert und definiert wird.

„Ein Portfolio [...] ist eine Mappe, in der alles zusammengetragen und abgelegt werden kann, was einem wichtig und schützenswert erscheint“ (DuBois zit. nach Häcker (2006) in: Engel & Wiedenhorn 2010, S. 20). Diese Definition von DuBois beschreibt noch sehr allgemein, was unter einem Portfolio verstanden wird, nämlich eine Sammlung bestimmter Gegenstände, so genannte „Artefakte“, die der portfolioführenden Person als bedeutsam erscheinen. Allerdings wird keineswegs deutlich, welcher Prozess sich hinter der Arbeit mit Portfolios verbirgt, d.h. unter welchen Voraussetzungen und in welchem Kontext das Zusammentragen und Ablegen funktioniert.

Konkreter ist an dieser Stelle die Definition von Barabara von Raben (2010):

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/ des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/ des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/ des Lernenden einschließen“ (von Raben 2010, S. 6).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Portfolio der Dokumentation des Lern- oder Leistungsfortschritts eines Lernenden dient (vgl. Klampfer 2005, S. 5). In diesem Zusammenhang steht vor allem die Selbstreflexion bezüglich der gesammelten Artefakte im Vordergrund der Arbeit mit Portfolios, die den Entstehungs- bzw. Lernprozess veranschaulichen sollen (vgl. Fink 2010, S. 33).

Für den Hochschulkontext bedeutet dies, dass sich Portfolios auf einen Studiengang oder wesentliche Abschnitte dessen beziehen können oder den „Lernfortschritt und Leistungsstand bezogen auf eine Studienssequenz bzw. ein Modul aufzeigen“ (Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2006, S. 3) können.

1.3 Geschichte

Zeithistorisch taucht das Portfolio erstmals im ausgehenden 14. Jahrhundert in der Renaissance auf. Seit dieser Zeit werden die Portfolioarbeiten von Künstlern und Architekten zu Bewerbungszwecken an Akademien oder für mögliche Auftraggeber verwen-

det, auch unter dem Aspekt der Weiterentwicklung der eigenen Arbeit (vgl. Häcker 2006, S. 27f). Die Beurteilung anhand formaler Abschlüsse oder Lebensläufe lässt nicht unbedingt auf Talente oder Ausdruckskraft der betreffenden Person schließen (vgl. Fink 2010, S. 21).

Aus pädagogischer Perspektive ist die Idee des Portfolios bereits in der Reformpädagogik verankert, die u.a. eine „stärkere Hinwendung zum Individuum[...] [und] ganzheitliches Lernen“ forderte (von Raben 2010, S. 7). Celestin Freinet forderte explizit ein selbstorganisiertes Lernen durch „die freie Entfaltung der Persönlichkeit [...] die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt [...] [die] Selbstverantwortlichkeit des Kindes [...] [die] Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit [...] [und die] Methodik der Lerntagebücher“ (Klampfer 2005, S. 9f).

Erste Ansätze zur Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen waren in diesem Zusammenhang, neben Freinets Arbeitsplan und Schultagebüchern, Maria Montessoris Pensenbücher und Rudolf Steiners Jahresarbeiten (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 76). Zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Portfolio in die US-amerikanische Schulpädagogik eingeführt, da die Testflut in den Schulen zu dieser Zeit ihren Höhepunkt erreichte. Schüler lernten, so die Kritiker, nur für die einzelnen Tests, so dass sie „nicht über die Fähigkeiten und Kompetenzen verfügten, die sie in der modernen Arbeitswelt benötigten“ (Häcker 2006, S. 28).

Die daraus resultierenden Bildungsreformbemühungen mündeten Mitte der 1980er Jahre in einem System alternativer Leistungsbewertung – mit dem Portfolio als neuem Bestandteil (vgl. Häcker 2006, S. 29).

Über die skandinavischen Länder und Österreich hielt das Portfolio erst in den 1990er Jahren Einzug in den deutschen Schulunterricht, obwohl bereits in den „70er Jahren das Konzept der Leistungsmappe als Alternative zum Notenzeugnis vorgeschlagen“ (Winter 2004, S. 188) wurde.

Die Nutzung von Portfolios in Hochschulen wurde, wie Häcker (2006) feststellt, erstmals von Dietrich von Queis angedacht, der 1993 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) einen wissenschaftlichen Beitrag zum Thema ‚Arbeit mit Portfolios‘ veröffentlichte. Dies geschah allerdings im Hinblick auf so genannte Lehrportfolios, die Hochschullehrenden die Möglichkeit geben sollten „Lehrleistungen [zu] dokumentieren und [zu] bewerten und diesen Prozess zugleich als selbstgesteuerte Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wahr[zunehmen] und [zu] nutzen“ (von Queis 1993 zit. nach Häcker 2006, S. 29).

Mittlerweile erfreut sich das Portfoliokonzept eines regen Interesses, wie die steigende Zahl der wissenschaftlichen Publikationen beweist. Allerdings beschäftigen sich diese schwerpunktmäßig mit der Anwendung in Schulen.

Das Portfoliokonzept wird jedoch zunehmend auch im Kontext der Hochschullehre eingesetzt, wobei dies sehr häufig im Rahmen der Lehrerausbildung bzw. anderer pädagogischer oder bildungswissenschaftlicher Studiengänge, die „das Lernen selbst zum Thema haben“ (Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2006, S. 3) geschieht. Studierende sollen die Möglichkeit bekommen ihre individuellen Erkenntnisse im Zusammenhang mit Lernen zu reflektieren (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 76), vorausschauend auf ihr angestrebtes mögliches Berufsfeld.

1.4 Intention

Bräuer (2004) spricht von der ursprünglichen Idee des Portfolios als Möglichkeit, Arbeits- und Lernprozesse sich selbst und anderen, d.h. Mitlernenden und Lehrenden, bewusst zu machen und darzulegen (S. 2). Lernprozesse sollen demnach dokumentiert und reflektiert und unter Umständen bewertet werden.

Konkret bedeutet dies, dass die Intention der Portfolio-Methode auch darin besteht, die Autonomie in Entscheidungsprozessen, das eigenverantwortliche Arbeiten sowie die Selbstreflexion in Bezug auf den eigenen Lern- und Leistungsfortschritt des Lernenden zu fördern (vgl. Endres, Engel & Wiedenhorn 2008, S. 16). Das kommt dem bereits erwähnten „Shift from Teaching to Learning“ entgegen.

Bezogen auf die Hochschule kann dies durch die aktive Einbindung der Studierenden in die Seminargestaltung geschehen. Der Lernende wird in seiner Entscheidungskompetenz bezüglich der Themenauswahl, der Gestaltung und Strukturierung sowie des inhaltlichen Schwerpunkts durch die Gewährung individuellen Gestaltungsspielraums bestärkt. Gleichzeitig wird er durch die gelockerten Rahmenbedingungen dazu befähigt, seine Arbeitsmethoden und Arbeitszeiten selbstständig zu planen und durchzuführen. Durch die Dokumentation seiner Fortschritte in dem Portfolio ist es ihm möglich, auf seinen bisherigen Arbeitsverlauf zurückzublicken und ihn zu reflektieren (vgl. Endres et al. 2008, S. 16-18).

Eine weitere Intention der Arbeit mit Portfolios ist die Entzerrung des Machtverhältnisses zwischen Lehrenden und Studierenden, da letztere die Möglichkeit haben, je nach Zielsetzung, die das Portfolio verfolgt selbst zu entscheiden, welche Arbeiten und Reflexionsanteile das Portfolio enthält. Sie können so aktiv auf die Benotung einwirken. Das Portfolio als Dokument selbst ist schließlich dazu in der Lage „Lernerfolge und erworbene Kompetenzen anhand von individuell ausgewählten Artefakten (Hausarbeiten, Präsentationen, medialen Arbeiten etc.) und Dokumenten (u.a. Zeugnissen und Auszeichnungen) zu dokumentieren“ (Muckel & Vogt 2009, S. 31).

Häcker (2005) führt eines der wichtigsten Ziele der Portfolioarbeit an: „Sie setzt der Defizitorientierung eine Kompetenzorientierung entgegen“ (S. 5). Denn im Gegensatz

zu konventionellen Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung in pädagogischen Kontexten ermöglichen Portfolios eine „mehr oder weniger selbst bestimmte [...] Darstellung des eigenen Könnens und seiner Weiterentwicklung an Hand [selbst] ausgewählter Leistungsprodukte“ (Häcker 2005, S. 5).

1.5 Arten von Portfolios

Die Auswertung der Literatur ergab eine Vielfalt an Portfoliovarianten, die sich auch in einer großen Anzahl von Bezeichnungen wiederfindet (vgl. Fink 2010, S. 31).

Vielfach bezeichnen verschiedene Begriffe dieselbe oder zumindest eine ähnliche Portfolioart, so dass ich mich in diesem Kapitel nur auf die gängigsten und in der Literatur am häufigsten erwähnten Arten konzentrieren werde. Mischformen oder ähnliches bleiben in der konkreten Beschreibung deshalb außen vor, auch wenn sie in der Praxis häufig Anwendung finden, da sich Intentionen und Ziele oftmals überschneiden (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13).

1.5.1 Das Arbeitsportfolio

Die gängigste Portfoliovariante stellt das *Arbeitsportfolio* dar. In ihm sammelt die portfolioführende Person eine Auswahl von Arbeiten aller Art, um innerhalb eines reflexiven Teils sowohl ihre Stärken als auch Schwächen ausfindig machen zu können. Der Lernprozess wird deshalb durch die Auseinandersetzung mit dem Portfolio analysierbar und ermöglicht dem Lernenden die selbstständige Arbeit an seinen Lerndefiziten. Das Arbeitsportfolio kann von Lehrenden auch als instrumentelle Unterstützung bei Beratungsgesprächen oder der adressatenorientierten, zielgerichteten und differenzierten Seminarplanung dienlich sein, um aufzuzeigen, was die portfolioführende Person gelernt hat (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 12f).

In einem Arbeitsportfolio befinden sich in der Regel nicht nur abgeschlossene, sondern auch noch unfertige Arbeiten. Es umfasst üblicherweise eine „andauernde, systematische Sammlung über einen gewissen Zeitraum“ (Brahm & Seufert 2007, S. 13). Damit soll das Arbeitsportfolio dem Lernenden zur Dokumentation des eigenen Arbeits- und Lernprozesses dienen, indem er die Möglichkeit nutzt Selbstevaluation durch Fremdevaluation zu ergänzen (vgl. Klampfer 2005, S. 6; vgl. Brahm & Seufert 2007, S. 13).

1.5.2 Das Entwicklungsportfolio

Ein *Entwicklungsportfolio* fokussiert Veränderungen im Wissenszuwachs sowie Lernfortschritte eines Lernenden, wobei der Lernende selbst in der Lage sein soll, diese zu erkennen und Verantwortung für den Umgang mit ihnen zu übernehmen (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13). Häufig wird das Entwicklungsportfolio auch als „Pro-

zessportfolio“ bezeichnet (vgl. Fink 2010, S. 36). Es handelt sich dabei nach Bräuer (2004) um eine „Sammlung und Reflexion der wichtigsten Materialien und Tätigkeiten, die zu einem bestimmten Schlüsselprodukt des Seminars geführt haben“ (S. 23). Dabei ist der Fokus der Reflexion auf die „Qualität von Arbeitsprozessen“ (Bräuer 2004, S. 23) gerichtet.

Ein Entwicklungsportfolio soll nach Klampfer (2005) aber auch „einen Lernprozess über längeren Zeitraum [vielleicht sogar lebenslang] dokumentieren und Arbeiten vom Beginn eines Lernprozesses bis hin zum ‚fertigen [aber auch unfertigem] Produkt‘ enthalten. Da die Lernenden selbst Fehlerquellen analysieren und bearbeiten, dient das Entwicklungsportfolio als Grundlage der Selbst- und Fremdevaluation“ (S. 6).

Der Lernende sammelt Artefakte, z.B. in Form von im Lernprozess entstandenen Dokumenten und anderen Materialien, die den Wissenszuwachs und Lernfortschritt ihrer Ansicht nach gut abbilden (vgl. Brahm & Seufert 2007, S. 14; vgl. von Raben 2010, S. 5). Ein Entwicklungsportfolio dokumentiert somit auch Schwierigkeiten im Lernprozess und der Lernende reflektiert diese entsprechend, um mögliche Konsequenzen aus seinen Erkenntnissen ziehen zu können.

Hervorzuheben ist schließlich, dass ein Entwicklungsportfolio ein lebenslang geführtes Instrument sein kann (vgl. Baumgartner et al. 2009, S. 7). Somit muss es sich nicht unbedingt auf den Lernprozess innerhalb einer einzelnen Lehrveranstaltung oder nur einer einzigen Bildungsinstitution beschränken, sondern kann z.B. ein gesamtes Studium reflektieren oder (bildungs)institutionenübergreifend genutzt werden, indem es kontinuierlich ergänzt wird.

Im Fokus steht dann das Bewusstwerden der eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie die Reflexion der Studiengangswahl (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 14). Sofern zu einem frühen Zeitpunkt erkannt wird, dass bestimmte Lernstrategien fehlgeschlagen sind, können diese zu einem späteren Zeitpunkt entsprechend verändert oder angepasst werden.

Baumgartner et al. (2006) führen an, dass ein ebensolches Portfolio ein „wichtiges Begleitinstrument für die Planung des weiteren Studiums und der beruflichen Karriere werden kann [indem es] [...] den Studierenden als freiwilliges Zusatzangebot gleich zu Beginn des Studiums offeriert, möglicherweise bis zum Studienabschluss gepflegt und als [...] Bewerbungsportfolio eingesetzt“ wird (S. 14).

1.5.3 Das Vorzeigeportfolio

Die besten Arbeiten eines Lernenden werden im *Vorzeigeportfolio* gesammelt. Der Lernende wählt aus seinen vorliegenden, über einen längeren Zeitraum gesammelten und auch fächer- bzw. veranstaltungsübergreifend entstandenen Arbeiten, die seiner Meinung nach besten Stücke aus (vgl. Gläser-Zirkuda & Hascher 2007, S. 13; vgl. Klampfer, 2005, S. 5). Diese Auswahl muss er entsprechend begründen und den Entstehungsprozess reflektieren (vgl. Fink 2010, S. 35). Durch vom Lehrenden gestellte Fragen kann der Lernende diesbezüglich zum weiteren Nachdenken angeregt werden.

Es soll ein Portfolio entstehen, das der Lernende für bedeutsam hält und mit dem er sich anderen gegenüber, evtl. bei Bewerbungen, gerne präsentiert. Bräuer (2004) bezeichnet das Vorzeigepportfolio auch als *Leistungsportfolio*, da es ausschließlich positiv empfundene Leistungen des Lernenden enthält und er diese selbst beurteilt. Misserfolge werden dabei außen vor gelassen (vgl. S.23).

In diesem Sinne wäre das Leistungsportfolio durchaus dazu geeignet als Prüfungsleistung genutzt zu werden, handelt es sich dabei doch um ein Abbild des Wissenszuwachses eines Studierenden.

1.5.4 Das Beurteilungsportfolio

Das *Beurteilungsportfolio* gilt als die formale Variante der vorgestellten Portfolioarten. Bereits zu Beginn des Entstehungsprozesses müssen Zielsetzungen und Beurteilungskriterien eindeutig festgelegt werden, die als verbindliche Information an den Lernenden weiter gegeben werden müssen (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13; vgl. Klampfer 2005, S. 6). Das Beurteilungsportfolio hat die Aufgabe die erbrachten Leistungen zu dokumentieren, um Aussagen über die Lernqualität und den Lernstand machen zu können, wenn beispielsweise der Übergang in einen anderen Bildungs- oder Berufskontext ansteht oder die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung bewertet werden soll.

In diesem Zusammenhang kann z.B. dokumentiert werden, dass bestimmte vorgegeben Aufgaben und Tätigkeiten, wie das Recherchieren von Information oder das Verfassen bestimmter Arbeiten, erfolgreich umgesetzt werden konnten. Allerdings erweist sich der Aspekt der Beurteilung im Rahmen von Prüfungen immer wieder als durchaus kritisch, da sie dem eigentlichen Zweck eines Portfolios entgegensteht. Diesen Aspekt werde ich jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgreifen.

Neben der Leistungsbeurteilung kann das Beurteilungsportfolio ebenfalls „der Evaluation von Bildungsprogrammen“ (Brahm & Seufert 2007, S. 14) bzw. Lehrveranstaltungen dienen und kann somit Teil der hochschulinternen Qualitätssicherung sein.

Fink (2010) ergänzt die Aussagen zum Beurteilungsportfolio um die Bezeichnung des *Prüfungsportfolios* und nennt die Möglichkeit, diese Portfoliovariante auch als vorbereitende Maßnahme auf mündliche Prüfungen zu nutzen, indem das Erstellen eines solchen Portfolios der aktiven Mitgestaltung der Prüfung durch den Studierenden dient.

„Das Vorliegen von Prüfungsportfolios erleichtert es [außerdem], externe Sichtweisen auf die [...] [Studierendenleistung] einzuladen. Dies kann z.B. im Prüfungsgespräch gegenüber einer Prüfungskommission geschehen. Das Portfolio bietet Anlässe für ein Gespräch über die erworbenen Kenntnisse“ (Fink 2010, S. 36).

1.5.5 Das Bewerbungsportfolio

Eine weitere Variante, die bisher überwiegend bei Bewerbungen in künstlerischen Bereichen eingesetzt wird, ist das *Bewerbungsportfolio*. Das Hauptaugenmerk liegt hier – ebenso wie beim Vorzeigepportfolio – auf den Leistungen der portfolioführenden Person (vgl. Klampfer 2005, S. 6).

Das Bewerbungsportfolio präsentiert Lernprozesse und -ergebnisse (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13). Dementsprechend enthält es:

- formale Informationen über den Bildungsweg der eigenen Person, wie Abschluss- und Arbeitszeugnisse, Weiterbildungsnachweise oder Empfehlungsschreiben (vgl. Brahm & Seufert 2007, S. 13) und
- Ergebnisse der eigenen Arbeit, beispielsweise, wie im o.g. genannten Fall, künstlerische Werke oder aber andere Dokumente, die Auskunft über die Person, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erteilen (vgl. Brahm & Seufert 2007, S. 13).

Diese Portfoliovariante soll den Lernenden präsentieren und seine Bereitschaft zu Lernen aufzeigen. Er hat die Möglichkeit, losgelöst von formalen Nachweisen eigene Erfahrungen zu schildern und ein konkretes Abbild seiner Person zu liefern. Brahm und Seufert (2007) sprechen sogar davon, dass (Hochschul-) „Absolventen die Möglichkeit [haben] ihre Leistungen bei potenziellen Arbeitgebern zu vermarkten“ (S. 6).

Gläser-Zikuda und Hascher (2007) erwähnen Lissmann (2000), der behauptet, dass das Bewerbungsportfolio als Ausweis gesehen werden könne, „der nachfolgende Bildungseinrichtungen und Unternehmen über Testergebnisse und besondere Qualifikationen des Lerners informiert“ (S. 13).

Im Hochschulkontext könnte das Bewerbungsportfolio deshalb, so Fink (2010) auch zum Zwecke der Einschreibung in einen Studiengang eingesetzt werden (vgl. S. 36). Denkbar wäre zum Beispiel, dass Menschen, die ein Erststudium beginnen wollen, ihre bisher für den Studiengang erworbenen Kenntnisse und notwendigen Fähigkeiten, sei es in der Schule, bei ehrenamtlichen oder andere Nebentätigkeiten bzw. einer vorangegangenen Berufstätigkeit, mit Hilfe eines Portfolios zusammenfassen und präsentieren.

Das Portfolio würde auf diese Weise das an vielen Stellen geforderte Motivationsschreiben ergänzen bzw. ersetzen. Es könnte außerdem während des Studiums weitergeführt werden und demnach für eine sich anschließende Berufstätigkeit nützlich sein. Des Weiteren kann ein Bewerbungsportfolio auch für den Übergang vom BA zum MA-Studium genutzt werden (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 81).

1.5.6 Das e-Portfolio

Das e-Portfolio ist als eine Erweiterung der bereits bestehenden Portfolioformen anzusehen, indem es neuartige, computer- und internetbasierte Medien zur Erstellung und Präsentation einbezieht (Egloffstein & Oswald 2008, S. 93). Als Archiv bietet es die Möglichkeit die zuvor diskutierten Portfolioarten miteinander zu verknüpfen.

Die Definition der Salzburg Research Forschungsgesellschaft (SRFG) zeigt auf, inwieweit es sich bei einem e-Portfolio um eine Ergänzung der papierbasierten Portfolioarbeiten handelt.

Die eigentlichen Zielsetzungen und Intentionen, die die Arbeit mit Portfolios verfolgt, bleiben die Gleichen:

Bei einem e-Portfolio handelt es sich „um eine digitale Sammlung von ‚mit Geschick gemachten Arbeiten‘ (lateinisch: Artefakte) und deren Entwicklungsschritte, die durch das Produkt (Lernergebnisse) und den Prozess (Lernpfad/ Wachstum) ihrer Kompetenzentwicklung, in einer bestimmten Zeitspanne und für bestimmte Zwecke dokumentieren und veranschaulichen möchte. Die betreffende Person hat die Auswahl der (digitalen) Artefakte selbstständig getroffen und diese in Bezug auf das Lernziel selbst organisiert. Er (sie) hat als EigentümerIn die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wieviel Informationen aus dem E-Portfolio einsehen darf“ (Schaffert et al. 2007, S. 77).

Schaffert et al. (2007) haben außerdem ausführlich erläutert, worin ihrer Auffassung nach die Vorteile gegenüber der papierbasierten Variante bestehen:

1. Die Möglichkeit der effektiveren Transportabilität und Verteilung, wobei Eigentümer und andere Leseberechtigte, wie Tutoren und potenzielle Arbeitgeber etc. jederzeit Zugang zu dem Portfolio haben können (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 78).
2. Die Dokumentation und Verwaltung, die durch die Möglichkeit der elektronischen Speicherung und Verwaltung der einzelnen Artefakte sowie deren Entwicklung eine automatische Dokumentation, z.B. über so genannte History-Funktionen ermöglichen. Außerdem sollen durch die Beschreibung der Artefakte und deren Verschlagwortung, das so genannte ‚tagging‘, vielseitige Sichten auf das Portfolio ermöglicht werden (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 78).
3. Gegenüber den papierbasierten Versionen sehen die Autoren die multimediarreichen Artefakte als einen Vorteil an. Neben hauptsächlich text- oder bildbasierten Artefakten können durch die Nutzung neuer Technologien auch visuelle und akustische Elemente, z.B. in Form von Videos und anderen Animationen, zur Darstellung des eigenen Wissens und Könnens genutzt werden (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 78).
4. Mit der Nutzung elektronischer Medien zur Erstellung eines Portfolios soll eine „Ausweitung des Blickfeldes auf Lernprozesse“ (Schaffert et al. 2007, S. 78) einhergehen.
5. Zuletzt sind nach Schaffert et al. (2007) auch innerhalb des Bereiches der Kommunikation und Rückmeldung Vorteile zu finden.

„Denn Kommunikations- und Review-Systeme ermöglichen neben dem Kontakt zwischen LernerIn und TutorIn auch vielseitige andere Kontakte zu Peers². Die erleichterte Zugänglichkeit kann ebenso die Rückmeldung intensivieren. Die Rückmeldung kann sich konkretisieren, wenn es beispielsweise (vergleichsweise) einfach ist, zeitnah einzelne Einträge, Lernziele oder andere Artefakte zu kommentieren“ (S. 78).

Bisher hat sich die Nutzung von e-Portfolios im deutschsprachigen Hochschulraum eher verhalten etabliert. Vorrangige Nutzer sind pädagogische Hochschulen bzw. Einrichtungen für Lehrerbildung (vgl. Jahn, Trager, Wilbers 2007, S. 2), die sich, bezogen auf ihre Lehrinhalte, mit Lern- und Lehrprozessen auseinandersetzen.

1.6 Idealtypische Schritte zur Erstellung eines Portfolios

Um den Intentionen eines Portfolios gerecht zu werden, bedarf es eines Konzepts, welches die Arbeit mit Portfolios adäquat regelt. Es müssen Grundlagen hinsichtlich des Aufbaus, Anleitung und der Erstellung eines Portfolios festgelegt werden. Da sich die idealtypischen Verläufe zur Anleitung und Erstellung in der mir vorliegenden Literatur kaum voneinander unterscheiden, konzentriere ich mich inhaltlich auf die Beschreibung von drei Autoren(gruppen), die in ihren Arbeiten eine jeweils andere Schwerpunktsetzung vornehmen.

Stratmann, Preussler und Kerres (2009) betonen die Auswirkung der Arbeit mit Portfolios auf die Lehr-/ Lernsituation, wobei sie die Portfolio-Methode in Anlehnung an Euler und Hahn (2004) als „Kombination aus Aktions- und Sozialform“ (S. 96) bezeichnen, die einem typischen Verlauf der Erstellung folgt. Nach Klärung aller das Portfolio betreffenden Formalia, wie Zielsetzung und Bewertungskriterien, beginnt die „Sammlung, Auswahl und Verknüpfung von Artefakten“ (Stratmann et al. 2009, S. 97), wobei neben bereits bestehenden Dokumenten etc. auch jene im aktuellen Lernprozess entstandene miteinbezogen werden sollten.

Dies ist abhängig vom Kontext, in denen die Portfolios entstehen. Den wichtigsten Teil der Portfolio-Arbeit macht die Reflexion des individuellen Lernprozesses aus. In einem nächsten Schritt können alle im Portfolio enthaltenen Artefakte von Außenstehenden eingesehen und kommentiert werden. Zuletzt erfolgt, sofern zuvor festgelegt oder erwünscht, die Bewertung des Portfolios. Dabei handelt es sich um keinen abgeschlossenen, sondern einen kontinuierlichen Prozess, der zur weiteren Reflexion genutzt werden kann. Die Portfolio-Methode dokumentiert neben der Entwicklung und dem Zugewinn an Wissen auch die Fähigkeiten einer Person. Somit werden Lehrende in die Lage versetzt, das Vorhandensein von gewissen Kompetenzen bzw. Fähigkeiten oder aber Lernfortschritten, anders als bei einer wissensbasierten Klausur im Anschluss an eine Vorlesung, bei ihren Studierenden zu erkennen und entsprechend zu beurteilen (vgl. Stratmann et al. 2009, S. 92-97).

² Gruppe von Gleichgesinnten

Bräuer (2004) ergänzt die Elemente der Portfolioarbeit an einigen Stellen. Er beschreibt allerdings eher den Aufbau eines Portfolios als dessen Entstehungsprozess. Innerhalb der Einleitung des Portfolios verlangt er eine Aufklärung über die Zielsetzung desselben und Auskunft über die Auswahl und Anordnung der Artefakte (vgl. S. 24). Für letztere fordert er, dass jedes präsentierte und anschließend reflektierte Dokument zunächst in Zusammenhang mit dem Ziel des Portfolios erläutert werden sollte und zwar durch die Beantwortung der Fragen „Was ist das? Warum wurde das Dokument ausgewählt? Was wurde mit Hilfe des Dokuments gelernt?“ (Bräuer 2004, S. 24).

Des Weiteren verlangt Bräuer (2004) ein ‚Peer Feedback‘, das „zur Darstellung des Portfolioschwerpunktes in Einleitung, Materialien oder Resümee/ Ausblick“ (S. 24) vorhanden sein sollte.

Im ‚Resümee‘ des Portfolios werden nach Bräuer (2004) „die individuellen Erkenntnisse aus dem Material zusammengefasst und weiterführenden Zusammenhängen von Theorie und Praxis des Seminarthemas zugeordnet. Außerdem werden Einsichten für das individuelle Handeln (Arbeits- und Lernstrategien) formuliert“ (S. 24).

Ein letzter Ausblick soll noch offene Fragen anführen und mögliche Lösungsvarianten erläutern (vgl. Bräuer 2004, S. 24).

Laut Baumgartner et al. (2009) ist die Klärung folgender Punkte vor der Erstellung eines papierbasierten oder e-Portfolio unabdingbar:

- a) Zunächst sollte die Frage der Eigentümerschaft geklärt werden, wobei damit auch die Frage nach dem Zugriff auf das Portfolio zusammenhängt (vgl. S. 2).
- b) Bezogen auf die einzubringenden Artefakte sollte auch die Frage der Materialart geklärt werden, d.h. „welches Material, welche Typen von Artefakten finden Eingang in das [...] Portfolio?“ (S. 2).
- c) Außerdem muss festgelegt werden „welche Aktivitäten [...] für die Erstellung des E-Portfolios erforderlich [sind]?“ (S. 2).
- d) Des Weiteren soll konkretisiert werden, welchen Zweck das Portfolio verfolgt.
- e) Damit zusammen hängt die Frage, welchen Zeitraum die Erstellung des Portfolios abdecken soll und ob es ein Abbild zu einem bestimmten Zeitpunkt oder über einen ganzen Zeitraum hinaus liefert (vgl. S. 2).

1.7 Möglichkeiten und Probleme

Die vorigen Ausführungen haben den aufwendigen Prozess einer Nutzung der Portfolio-Methode in Bildungskontexten aufgezeigt. Im nächsten Unterkapitel folgt eine Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der Arbeit mit Portfolios.

Um über mögliche Nachteile zu sprechen, muss zunächst erwähnt werden, dass die adäquate Arbeit mit der Portfoliomethode eine umfangreiche Einführungs- und Vorbereitungszeit benötigt. Sofern es sich für alle Beteiligten um eine neue Methode handelt,

muss der Umgang mit Portfolioarbeiten sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden eingeübt und erarbeitet werden.

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich formuliert ein bedeutendes Problem wie folgt:

„Das Portfolio ist [...] kein ‚Selbstläufer‘. Alle Beteiligten – Studierende und allenfalls Assistierende – müssen instruiert werden, sie brauchen Ansprechpersonen und Betreuung, und zwar während der ganzen Projektzeit. Schliesslich kann das Portfolio nicht einfach auf eine bestehende Lehrveranstaltung ‚aufgepfropft‘ werden, sondern es tritt an die Stelle etwa von Selbstlernphasen, in denen die Studierenden sich Faktenwissen aus Lehrbüchern aneigneten. Schliesslich muss der Blick über die eigene Lektion hinausgehen: sollen Studierende nämlich in drei parallel laufenden Lehrveranstaltungen je ein Portfolio erarbeiten, verpufft wohl die angenommene Wirkung auf Motivation und selbstbestimmtes Handeln. Das Portfolio wird dann für die Studierenden zu irgendeiner Unterrichtsanforderung, die auch noch abgewickelt werden muss“ (Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2006, S. 5).

Ein weiteres Problem ergibt sich nach Häcker (2005) aus den wesentlichen Inhalten eines Portfolios. Er sagt aus, dass sowohl die Darstellung individueller Kompetenzen als auch die Bewertung dieser Darstellung nur eine Wahlmöglichkeit für die Studierenden sein können. Deshalb müssen sie von diesen eingefordert und dürfen nicht zur Pflicht gemacht werden sofern der Anspruch besteht, dass sich die Studierenden nicht die Frage stellen müssen:

„Wie muss ich meine Kompetenzen und deren Entwicklung darstellen, um damit gute Noten zu erzielen?“ Portfolios fordern dann die Lernenden geradezu auf zu einer Selbstinszenierung als (unbegrenzt) wandlungsfähiges und reflektiertes Individuum“ (S. 5f).

Zwar geht es der Portfolio-Methode um eine Art Selbstdarstellung, indem Wissen und Fähigkeiten erkannt, beschrieben und reflektiert werden. Dennoch soll diese Selbstdarstellung keineswegs in einer Selbstinszenierung oder ‚Anforderungserfüllung‘ münden, denn ein Portfolio muss auch den Raum bieten, Defizite zu erkennen und einzugestehen. Viel wichtiger ist, dass der Lernende die Herausforderung ergreift an diesen Defiziten zu arbeiten, um aus einer Schwäche eine Stärke zu machen (vgl. Häcker 2005, S. 6).

Ein weiteres Problem könnte an Hochschulen im Bereich des Prüfungswesens entstehen. Es besteht die Gefahr, dass möglichst jede Leistung mit einer entsprechenden Benotung versehen werden sollte, um den entstehenden Aufwand zu rechtfertigen. Da die Portfolio-Methode aber von einem subjektivem Bewertungscharakter geprägt ist, kann sie, „abhängig vom genutzten Kontext, für innerinstitutionelle und institutionsübergreifende Vergleichbarkeit wenig geeignet sein“ (Häcker 2005, S. 6). Ein Nutzen der Portfolio-Methode könnte nicht nur zu einem Umdenken bezüglich der Lehr- und Lernprozesse führen, sondern auch das Verlangen nach benoteten Leistungen einschränken.

Der Einsatz der Portfolio-Methode innerhalb der Lehr- und Lernpraxis birgt viele Chancen, die wesentlich höher einzuschätzen sind als das Erreichen einer zufrieden stellenden Note.

Stratmann et al. (2009) plädieren deshalb für die Nutzung der Portfolio-Methode: Sie sehen in ihr ein Instrument zur Dokumentation des individuellen Lernprozesses, das nebenbei einen „direkten Einfluss auf die Lernsituation (hat), in der die Reflexion des eigenen Lernprozesses, aber auch das gegenseitige Feedback einen großen Stellenwert einnimmt“ (S. 90). Ein Portfolio bildet nicht nur einen kleinen Ausschnitt aus der ‚Lernbiographie‘ ab, wie es punktuelle Leistungstests häufig tun, sondern erfasst den Lernprozess über einen längeren Zeitraum und kann demnach Veränderungen und Fortschritte festhalten (vgl. Stratmann et al. 2009, S. 91).

Hervorgehoben werden soll aber auch die von Stratmann et al. (2009) angedeutete Auswirkung auf die Lehr-/ Lernsituation, die die Portfolio-Methode in Anlehnung an Euler und Hahn (2004) als ‚Kombination aus Aktions- und Sozialform‘ bezeichnen. Demnach sind sowohl Lehrende als auch Lernende dazu gezwungen sich in ein interaktives und darbietendes Kommunikationsverhältnis zu begeben, sei es in der Gruppe, mit einem Partner oder in Einzelarbeit (vgl. Stratmann et al. 2009, S. 96).

Stratmann et al. (2009) sehen das Besondere eines Portfolios in der Verbindung von Lernergebnissen aus formellen und informellen Lernsituationen und -prozessen (vgl. S. 95). Bezeichnenderweise nennen sie es in Anlehnung an Baumgartner (2008) eine ‚*personal knowlegde history*‘, da das Portfolio einen ganzheitlichen Eindruck einer Person verschaffen kann (vgl. Stratmann et al. 2009, S. 95).

Zawacki-Richter, Bäcker und Hanft (2010) haben durch eine Analyse studentischer Portfolio-Arbeiten herausgearbeitet, dass „in den Portfolios [...] Handlungen der Studierenden sichtbar gemacht, Strategien aufgespürt und Einstellungen aufgedeckt“ werden können (S. 10).

Um weitere Vorteile aufzuzählen differenzieren Schaffert et al. (2007) schließlich zwischen unterschiedlichen Sichtweisen. Aus didaktischer Perspektive nennen sie vor allem Vorteile, die mit charakteristischen Merkmalen der Portfolio-Arbeit zusammenhängen. Dies sind die „Selbststeuerung und Reflexion des Lernens, die Subjektorientierung, die Kompetenz- und Handlungsorientierung statt Wissensorientierung sowie die Prozess- statt Produktorientierung“ (S. 83). Außerdem sind aus ihrer Sicht „der soziale Austausch und die Bildung von Lern- und Wissensgemeinschaften positiv“ (S. 83) hervorzuheben, denn Lehrende erleben die Lernenden oft auf eine neue Art und Weise.

„Informelle Lernleistungen, Entwicklungen und Interessen der [...] Lernenden und das andere, neue Erleben seiner Kompetenzen, das gemeinsame Planen und Reflektieren führt zu einer Kontaktintensivierung“ (Schaffert et al. 2007, S. 83).

Mit dem aus ihrer Sicht zwangsläufigen organisationalen Wandel der durch die Einführung eines Portfolio-Konzeptes bedingt ist, geht auch ein Wandel, der institutionellen Lernkultur einher. Hierarchien zwischen Lernenden und Lehrenden werden abgebaut, da sie der Umgang mit der Portfolio-Methode als Lernende und Tutoren, d.h. Beratende fast auf Augenhöhe handeln lässt (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 83).

Dabei führen diese veränderten Hierarchieverhältnisse sowie Studierende, die ihr individuelles Lernverhalten fortwährend hinterfragen, unumgänglich auch zu wechselseitigem Feedback: Im selben Maße, in dem die Lernenden dazu angehalten sind ihr Verhalten zu reflektieren, sind dies auch die Lehrenden in Form ihrer Unterstützungsleistung. Die Anwendung der Portfolio-Methode schafft demnach eine Basis „für effektive Evaluation und Qualitätsverbesserung“ (Schaffert et al. 2007, S. 83). Gleichzeitig wird durch die Portfolio-Methode eine 'Feedback-Kultur' entwickelt, die der Förderung und nicht der Beurteilung gilt. Lernende erfahren, mit Feedback umzugehen und dementsprechend Feedback zu geben (vgl. Barnitzky & Speck-Hamdan 2004, S. 93).

Aus bildungspolitischer Perspektive sehen Schaffert et al. (2007) die Möglichkeiten und Vorteile im Einsatz von Portfolios in Bildungskontexten vor allem in Bezug „auf das *lifewide* (Integration von Lernräumen, formell und informell) sowie das *lifelong learning* (über Lebensalter und Institutionen hinweg)“ (S. 83).

Dieses rückt durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und den eigenen Fähigkeiten vertiefend in das Bewusstsein aller lernenden Individuen. Daraus ergibt sich außerdem eine Benachteiligtenförderung durch die Kompetenzdarstellung im Falle eines fehlenden formalen Abschlusses (vgl. Schaffert et al. 2007, S.83).

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006) hebt die ‚demokratisierende‘ Wirkung hervor, die das Anwenden der Portfolio-Methode in sich birgt.

Erfolg messe sich schließlich nicht „an einer vom ‚Besten‘ vorgegebenen Norm, sondern der Fortschritt des Einzelnen und dessen Fähigkeit, aus dem Getanen zu lernen, [stunden] im Vordergrund“ (S. 4).

Lernende fühlen sich somit durch ihre eigenen Lernfortschritte in ihrem Handeln positiv bestärkt.

2. Portfolios im Hochschulstudium

2.1 Der „Shift from Teaching to Learning“

Mit der Bologna-Reform und dem „Shift from Teaching to Learning“ hat ein Paradigmenwechsel Einzug in die Hochschulen erhalten, der einen Umschwung im Denken bezüglich der Hochschuldidaktik bzw. des Lehrens und Lernens erfordert. Es soll „nicht mehr darum [gehen], was die Lehrenden ihren Studierenden vermitteln möchten sondern darum, was diese tatsächlich können sollen“ (Stratmann et al. 2009, S. 91). Aus Lernzielen werden Lernergebnisse.

Lernziele sind aus Lehrendenperspektive formuliert und werden durch die Lehrmethodik und die zuvor festgelegten Ziele definiert. Sie drücken sich in der Regel durch die Absichten des Lehrenden aus und manifestieren sich in den Lernzielen der Modulbeschreibungen. Demgegenüber sind Lernergebnisse, im Folgenden als „Learning Outcomes“ bezeichnet, aus der Lernendenperspektive formuliert. Sie beschreiben einen individuellen Lernprozess sowie erworbene Kompetenzen und drücken sich in den Leistungen der Studierenden aus (vgl. Schermutzki 2008, S. 6).

Konkret bedeutet dies: „Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/ or be able to demonstrate after completion of a process of learning“ (ECTS User's guide 2009, S. 47).

Fokussiert werden sollen demnach die Ergebnisse des Lernens sowie Strategien, mit denen sie erreicht werden. Überdies kommt es zu einer „Verbindung von Wissenserwerb und dem Erwerb von Lernstrategien“ (Wildt 2003, S. 14).

Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist deshalb ein essentieller Gesichtspunkt der Anspruch „Studium und Lehre statt auf Wissensvermittlung nunmehr auf Kompetenzen auszurichten“ (Stratmann et al. 2009, S. 90).

Zur Erläuterung:

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) bezeichnet Kompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, S. 14).

Zentrales Element dieser Definitionen ist aus meiner Sicht ‚Kompetenz‘ als die Eigenschaft einer Person selbstständig und verantwortungsbewusst die ihr übertragenen Aufgaben zu erfüllen oder Probleme zu lösen sowie das eigene Handeln zu organisieren und durchdenken zu können. Kompetenz beruht demnach auf der Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft einer Person, erworbene(s) Wissen und Fertigkeiten anzuwenden oder aber für die individuelle Entwicklung zu nutzen. Es geht prinzipiell darum, in Arbeits- oder Lernsituationen angemessen zu handeln, was bedeutet, Handlungssituationen lösen oder bewältigen zu können. Somit wird Wissen zur Kompetenz, wenn es im beruflichen Kontext erfolgreich umgesetzt werden kann.

Daraufhin müssen sowohl das Lehren als auch das Lernen ausgerichtet werden, sei es in Form handlungsorientierter Lehr- und Lernformen oder in Form entsprechender Prüfungen, die das erworbene Wissen und die Fähigkeiten adäquat erfassen können. Anstelle der Ausrichtung der Lehre auf die Vermittlung von „Teaching Inputs“, müssen die Lehrenden dafür Sorge tragen, dass ihre Studierenden für die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) relevante Kompetenzen erwerben. Diese können dann in Form von „Learning Outcomes“ erfasst werden (vgl. Reis & Ruschin 2008, S. 51).

Damit einher geht demzufolge ein Wandel der Lehrendenrolle. Dozierende an Hochschulen werden vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter und fördern damit eine Studierendenorientierung, mit dem Ziel, Studierende zu selbstorganisiertem, selbstgesteuertem und aktivem Lernen anzuregen (vgl. Wildt 2005, S. 2). Entsprechend müssen die Lernzielformulierungen innerhalb der Modulbeschreibungen in Kompetenzbeschreibungen umformuliert werden, was die bisher größte Herausforderung an die Akteure innerhalb der Hochschulen darstellt, so Wildt (2005, S. 6).

„Schließlich genügt es in der Perspektive nicht einfach, die herkömmlichen Inhalte mit ‚Kennen‘ und die Beherrschung von Forschungsmethoden mit ‚Können‘ zu belegen, wenn es im Kern bei Kompetenzen um die Kombination von ‚Wissen, Fähigkeiten, Werthaltungen und Motivation‘ zu situationsangemessenem und verantwortlichem Handeln in Situationen hochgradiger Komplexität und Unsicherheit orientiert an professionellen Standards [...] geht“ (Wildt 2005, S. 6).

Daher müssen Lernergebnisse z.B. in Form von ‚ist in der Lage zu... oder ist fähig zu...‘ definieren, beschreiben, interpretieren, modifizieren, erkennen, beurteilen etc. formuliert werden, um den handelnden Aspekt in Bezug zum erworbenen Wissen in den Vordergrund zu stellen (vgl. Schermutzki 2008, S. 20f).

„An die Stelle einer Ausrüstung allein mit wissenschaftlichem Wissen tritt im Studium die Ausstattung mit Fähigkeiten hinzu, sich neues Wissen ständig ‚just in time‘ anzueignen. Studium und Lehre werden infolgedessen an einem ‚life long learning‘ ausgerichtet“ (Wildt 2003, S. 15).

Für die vor Bologna und dem „Shift from Teaching to Learning“ gelebte und gelehrte Input-Orientierung steht folgende Frage: „Was müssen Studierende lernen?“ Im Gegensatz dazu setzt sich die Outcome-Orientierung mit der Frage: „Was müssen Absolventinnen und Absolventen können?“ auseinander.

Die Folge des Paradigmenwechsels ist demnach der Wandel von der Lehrorientierung hin zur Lernorientierung (vgl. Rieken 2005 zit. nach Hanft 2008).

Außerdem verlangt „die stärkere Fokussierung auf das spätere Berufsfeld [...] nach einer neuen Beurteilungskultur, die Studierende stärker als bisher zu eigenverantwortlichen Subjekten ihres Lernprozesses“ macht (Richter 2006, S. 236).

Ferner sollen, so Welbers (2008), die Biographien der einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt der Lehre und des Lernens rücken (vgl. S. 188).

Des Weiteren wird die Outcome-Orientierung innerhalb der Hochschulbildung durch die Betrachtung der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungssituation (Employability und Citizenship) beeinflusst. Die Lehr-/ Lernsituationen in der Hochschule sollen somit in kongruenter Beziehung zu beruflichen und gesellschaftlichen Handlungssituationen stehen (vgl. Schermutzki 2008, S. 14).

Die essentiellen Merkmale des „Shift from Teaching to Learning“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Wesentlich ist die „Studierendenorientierung (student centered approach), d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt“ (Wildt 2003, S. 14). Außerdem

vollzieht sich eine „Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. –situationen und Lernberatung“ (Wildt 2003, S. 14). Des Weiteren finden eine „Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse [...] [sowie die] Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen“ (Wildt 2003, S. 14) statt. Weiterer Bestandteil ist die „Beachtung motivationaler, volitionaler³ und sozialer Aspekte des Lernens“ (Wildt 2003, S. 14). Zuletzt wird eine „Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien“ angestrebt (Wildt 2003, S. 14).

Betrachtet man die theoretischen Ausführungen zur Portfolio-Methode im ersten Kapitel dieser Arbeit, so wird deutlich, dass sich unverkennbare Parallelen ziehen lassen. Auch die Portfolio-Methode beabsichtigt eine Zentrierung auf die Lernprozesse der Studierenden und bringt in diesem Zusammenhang eine Veränderung des Rollenverhältnisses zwischen Lehrendem und Studierendem mit sich. Lehrende werden bei Einsatz der Portfolio-Methode innerhalb ihrer Lehrkontexte zu Beratern, die Studierende motivierend anleiten und unterstützen sollen, individuelle Lernprozesse eigenständig zu dokumentieren und das Erreichen von Lernzielen bzw. -ergebnissen zu reflektieren. Studierende sollen durch das Führen eines Portfolios dazu befähigt werden, ihren Wissenserwerb mit dem Erwerb von Lernstrategien kontinuierlich in Verbindung zu setzen, um schließlich die nötigen Konsequenzen für ihr Handeln ziehen zu können. Das Führen eines Portfolios kann zu einem lebens- und lernbegleitendem Prozess werden.

Die Ausführungen zum „Shift from Teaching to Learning“ könnten theoretisch noch um die Studiengangs- oder Modulplanung erweitert werden (dazu vgl. Gaus & Welbers 2005). Ich habe mich jedoch ausschließlich auf die wesentlichen Aspekte konzentriert, die für den Einsatz der Portfolio-Methode im Hochschulstudium und die in der Arbeit zu beantwortende Fragestellung relevant sind. Auswirkungen auf die Prüfungen werden in einem späteren Kapitel diskutiert.

2.2 Nutzung von Portfolios an Hochschulen

Obwohl schon seit Jahrzehnten bekannt, findet die Portfoliomethode vor allem im Zusammenhang mit dem „Shift from Teaching to Learning“ und der Fokussierung auf „Learning Outcomes“ zunehmende Aufmerksamkeit. Die Schwierigkeit „Learning Outcomes“ abzubilden, die im Rahmen von Hochschul-Lernprozessen erworben wurden, veranlasst Lehrende dazu, neue Lehr- und Prüfungsmethoden zu integrieren. Die Portfolio-Methode ist in diesem Zusammenhang sinnvoll nutz- und einsetzbar.

„Einige Dimensionen des Lehrens und Lernens [...] sind nur durch flexible Evaluationsformen wie Portfolios zu erfassen. Anstatt passiv einem bestimmten Programm [z.B. in einem Seminar] zu folgen, werden die Lernenden aktiv an ablaufenden Prozessen be-

³ Durch den Willen bestimmt

teiltigt, sie werden gezwungen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. In Seminaren mit ausdrücklichem Bezug zum späteren Berufsfeld der Studierenden können Lernende darüber hinaus auch ihre eigene professionelle Entwicklung im Studium verfolgen“ (Richter 2006, S. 236).

Diese Aussage von Richter (2006) entspricht den didaktischen Merkmalen des „Shift from Teaching to Learning“ und deklariert die Portfolio-Methode diesbezüglich zu einer effektiven Lehr- und Lernform. Außerdem formuliert Richter (2006) wesentliche Potenziale der Portfolio-Methode in Form eines Fragenkatalogs:

„Wie stelle ich fest, ob Studierende gewinnbringend an einer Veranstaltung teilgenommen haben?
 Wie können Lernangebote eines Seminars, einer Übung, eines Praktikums zu dauerhaftem Wissen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden?
 Wie lassen sich theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen sinnvoll miteinander verknüpfen? [...]
 Wie stellt man fest, was Studierende tatsächlich gelernt haben im Verlauf eines Seminars?
 Welche Fortschritte haben sie in Bezug auf ihr Wissen, aber auch in Bezug auf ihre Fertigkeiten gemacht?
 Konnten sie – verglichen mit den individuellen Voraussetzungen zu Beginn – professional growth verzeichnen?
 Haben sie die ihnen präsentierten Lernangebote sinnvoll nutzen und mit bereits erworbenem Wissen verknüpfen können?
 Und schließlich: Wie beurteilen die Studierenden selbst ihren Lernprozess? Was nehmen sie persönlich aus dem Seminar mit? Wie wichtig war die Veranstaltung für ihr Studium und den Beruf, den sie damit anstreben?“ (Richter 2006, S. 234f).

Aus der Nutzung von Portfolios ergeben sich sowohl Herausforderungen für Studierende als auch für Lehrende, denn die Methode verlangt das Anerkennen und Umsetzen eines veränderten Rollenverständnisses von beiden Seiten. Das Lernen der Studierenden soll sich vor allem durch „mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit“ (Schaffert et al. 2007, S. 76) auszeichnen, die Rolle der Lehrenden soll sich von der Wissensvermittlung hin zu einer Funktion als TutorInnen und BeraterInnen wenden, die sowohl die Planung als auch die Reflexion von Lernprozessen unterstützen (vgl. Schaffert et al. 2007, S. 76).

Eine Veränderung des Rollenverständnisses zur Nutzung der Portfolio-Methode entspricht auch der Forderung nach einer generellen Veränderung dieser an Hochschulen, die durch den „Shift from Teaching to Learning“ verursacht wird. Somit vertritt die Portfolio-Methode wesentliche Aspekte einer neuen Lehr- und Lernpraxis an Hochschulen.

2.3 Einsatzmöglichkeiten

Schaffert et al. (2007) erklären, dass sich Portfolios während des Hochschulstudiums „abhängig von der Eignung des Kurses/ Faches beziehungsweise didaktischen Ideenreichtums der Lehrenden [...] in zahlreichen Kontexten einsetzen“ lassen (S. 82).

Dabei erfordert der Einsatz sowohl für Studierende als auch für Lehrende ein hohes Maß an (Vor-) Wissen und Fähigkeiten, sofern die in Kapitel 1 angeführten Merkmale

von Portfolios und Anforderungen an die Arbeit mit diesen entsprechend umgesetzt werden.

Diese Einsatzmöglichkeiten auszumachen soll Inhalt des nun folgenden Kapitels sein. Ich konzentriere mich dabei hauptsächlich auf die für die Seite der Studierenden relevanten. Das Lehrportfolio als denkbare Einsatzmöglichkeit werde ich lediglich zusammenfassend erläutern.

2.3.1 Portfolios in einzelnen Lehrveranstaltungen

Portfolios werden im Hochschulstudium „häufig punktuell, das heisst in einzelnen Lehrveranstaltungen oder Seminaren für fachspezifische Entwicklungsarbeit, eingesetzt“ (Schaffert et al. 2007, S. 81). Studierende sollen sich in diesem Kontext zumeist mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinandersetzen. Vorstellbar sind demnach Portfolios, die das Verständnis eines bestimmten Themas bzw. Begriffs über den gesamten Seminarverlauf abbilden sollen. Die portfolioführende Person muss sich mit einer bestimmten Thematik beschäftigen, ihr individuelles Verstehen erläutern und Veränderungen, die im Seminarkontext entstanden sind, reflektieren. Wichtig ist, dass das Portfolio, sofern es als Prüfungsleistung gehandhabt wird, nicht ausschließlich aus der Sammlung einzelner schriftlicher Aufgaben besteht, sondern reflektierend auf die gesamte Lehrveranstaltung angewandt wird, um der Intention der Arbeit mit Portfolios gerecht zu werden.

Die in diesen Kontexten entstandenen Portfolios können dabei ganz verschiedene Formen annehmen, was auch die noch folgende Analyse studentischer Portfolio-Arbeiten aufzeigt (für konkrete Beispiele und mögliche reflexionsanregende Fragen vgl. Egloffstein & Oswald 2008; Brouër 2007; Busley O.J.).

Baumgartner et al. (2006) haben während eines Forschungsprojekts zum ‚Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen‘ Einsatzmöglichkeiten ausgemacht. Dabei erklären sie, dass ein lehrveranstaltungsbegleitendes Portfolio über das laufende Semester geführt wird „wobei die Portfolioarbeit teilweise in die Veranstaltungen integriert ist, teilweise außerhalb in Online- bzw. Selbstlernphasen stattfindet“ (S. 15).

In einem solchen Portfolio „werden die von den Studierenden im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltung erstellten Lernprodukte gesammelt und die eigenen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen (im Sinne der Portfolio-Methode) dokumentiert und reflektiert“ (Baumgartner et al. 2006, S. 15).

Lehrveranstaltungsbegleitende Portfolios werden oft als Ersatz für eine konventionelle Studienleistung eingeführt, mitunter bereits innerhalb der Curricula verankert und somit über ECTS-Punkte anrechenbar (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 15). Es obliegt oftmals der Freiheit des verantwortlichen Lehrenden, Vorgaben für die konkrete Erstellung der Arbeit zu verfassen (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 15). Wie diese Vorgaben

aussehen können, wird u.a. im empirischen Teil dieser Arbeit aufgezeigt. Des Weiteren müssen Lehrende, die diese Art der Studienleistungen in ihre Lehrveranstaltungen integrieren möchten, in der Lage sein, lernerzentrierte Unterrichtsarrangements zu begleiten.

Sie müssen sich zuvor intensiv mit den theoretischen Bestandteilen der Arbeit mit Portfolios auseinandersetzen, um in der Lage zu sein, ein adäquates Feedback zu geben und den Studierenden die nötigen Freiräume für die Erstellung des Portfolios innerhalb der Lehrveranstaltung schaffen (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 15).

Als Motivation für die Studierenden ein solches Portfolio zu erstellen, sehen Baumgartner et al. (2006) insgesamt bessere Lernerfolge. Diese basieren auf der Reflexion und vertieften Beschäftigung mit einem Lerngegenstand bzw. einer konkreten Thematik sowie einer entsprechenden Schwerpunktsetzung.

Darüber hinaus vermuten sie eine intensivere Identifikation mit dem individuellen Lernprozess und die Vertiefung eigener Interessen bezüglich der zu behandelnden Thematik (vgl. S. 15).

Bräuer (2004) betont, dass regelmäßiges Schreiben während des Semesterverlaufs das prozessorientierte Arbeiten intensiviert und zu einer Feedback-Kultur unter den Studierenden führt. Die reflexive Praxis wird schließlich „integrierter Bestandteil von Lehre und Studium“ (S. 23).

An diesen Ausführungen werden wesentliche Merkmale des „Shift from Teaching to Learning“ erkennbar, die sich bei den weiteren Beschreibungen von Einsatzmöglichkeiten konkretisieren.

2.3.2 Projekte dokumentieren und reflektieren:

Bräuer (2004) sagt aus, dass sich Portfolios sehr gut zur Dokumentation, Reflexion und Präsentation von Projekten eignen (S. 24).

Zur Erläuterung: Ein Projekt ist ein „Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, z.B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation“ (DIN 69901) (Deutsches Institut für Normung 2009).

Studierende, die Projektphasen innerhalb ihres Studiums absolvieren müssen, werden vor die Herausforderung gestellt, sich in Anlehnung an diese Definition und ihre wesentlichen Vorgaben ein für die Praxis nützliches und unter möglichst realistischen Umständen erarbeitetes Projekt zu initiieren.

Der Projektarbeit an Hochschulen wird nachgesagt, sie offenbare Wissenschafts- und berufsrelevante Kompetenzen, indem sie wesentliche „methodische und fachliche Kenntnisse vermittelt“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010a). Dabei geht es auch um den Erwerb und das Erweitern von für die pädagogische Berufspraxis nötigen

Kompetenzen, die für ein professionelles Handeln stehen (vgl. Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b).

Projektarbeit wird bzw. soll an Hochschulen zunehmend Bestandteil der Lehre und des Lernens werden. Durch ihren Praxisbezug entspricht sie den wesentlichen Aspekten des „Shift from Teaching to Learning“, der einen intensiven Bezug zur Berufsorientierung bzw. das Erreichen von Employability fordert und eröffnet somit ein weiteres Einsatzfeld für die Nutzung von Portfolios im Hochschulstudium.

Am Beispiel der Projektphase des Bachelorstudiengangs Pädagogik an der CvO-Universität Oldenburg, die sich über drei Semester erstreckt, soll nun aufgezeigt werden, wie sich die Arbeit mit Portfolios an dieser Stelle einfügen ließe.

Das entsprechende Portfolio sollte dabei projektbegleitend verfasst werden, um abschließend einen Überblick über die gesamte Projektzeit und mögliche Entwicklungen der Studierenden abzubilden.

Die von der Universität festgesetzten Ziele der Projektphase im Bachelorstudiengang Pädagogik lassen sich wie folgt beschreiben⁴:

In vier bis zwölf Personen großen Projektgruppen stellen sich die Studierenden der Herausforderung, „eine vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen für das gewählte Projekt-Thema relevanten Theorien und deren Überprüfung/ Entwicklung [...] in der pädagogischen Praxis und verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b) einzugehen.

Betreut werden die Studierenden währenddessen von Lehrenden des Instituts für Pädagogik oder von Lehrbeauftragten, die in der Praxis tätig sind. Die Inhalte und Zielsetzungen der einzelnen Projekte orientieren sich dabei entweder an laufenden oder zukünftigen Projekten oder Forschungsvorhaben oder an eigenen Forschungsinteressen innerhalb der individuellen Studienschwerpunkte (vgl. Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b). Möglichkeiten sind hier beispielsweise „Drittmittelprojekte, Promotionsprojekte oder aber auch Evaluationen von Praxisangeboten“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b), wobei diese wiederum als Ausgangspunkt für die Erstellung von Konzepten für weitere Forschungsprojekte bzw. „für die Weiterentwicklung in der Praxis genutzt werden können“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b).

Die Entscheidung für ein bestimmtes Projekt zu arbeiten, kann bereits erster Ansatzpunkt für den Einsatz von Portfolios in Projektphasen sein. Die Studierenden sollen Auskunft über ihre Entscheidung geben und in diesem Zusammenhang ihre Interessen, mögliche Zielsetzungen, Befürchtungen etc., die mit der Projektarbeit verbunden sind, dokumentieren und reflektieren. Auf diese Weise machen sie sich bewusst, welchen Nutzen sie von der Projektphase erwarten. Sie können Auskunft darüber geben, welche Erfahrungen sie bereits auf dem Projektfeld besitzen und was sie, bezogen auf

⁴ Der konkrete Aufbau der Projektphase soll nicht Bestandteil dieses Kapitels sein, sondern kann unter: <http://www.paedagogik.uni-oldenburg.de/29960.html> [23.07.2011] eingesehen werden.

die mögliche Berufspraxis, erlernen möchten. Außerdem soll das Ziel des Projektes konkretisiert werden. An dieser Stelle können wesentliche Inhalte des Projektberichts, der bisher als Prüfungsleistung genutzt wird, übernommen werden.

Im Rahmen der Projektphase wird bereits im Studium erworbenes Wissen mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden praktisch erprobt. Dabei ist ein Teil der Projektphase die ausführliche „Erkundung des jeweiligen Praxisfeldes“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg, 2010b). In ihrem Portfolio können die Studierenden die Wahl eines bestimmten Instruments festhalten und Schwierigkeiten und/oder positive Erfahrungen mit dem Umgang im Forschungsprozess beschreiben, um auch für spätere Forschungsarbeit vorbereitet zu sein.

Kontinuierlich beraten und unterstützt werden die Projektgruppenmitglieder von ihren jeweiligen Anleitern, die auch als (Methoden-)Experten fungieren (vgl. Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b). Kennzeichnend für die Projektphase ist „das eigenständige, kreative Arbeiten sowie die kontinuierliche, intensive Zusammenarbeit“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b) sowohl mit den anderen Gruppenmitgliedern als auch mit den Lehrenden. Studierende müssen dabei ein kooperatives Verhalten zeigen und Lehrende jederzeit bereit sein, die Ideen und Arbeiten einzuschätzen und zu unterstützen. Lehrende sollten den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre Ideen möglichst frei umzusetzen oder zu erproben, um ggf. Konsequenzen für das weitere praktische und damit auch berufsrelevante Handeln zu ziehen. Diese Zusammenarbeit kann fortdauernd reflektiert werden, da sich vor allem bei Gruppenarbeiten Schwierigkeiten durch verschiedene Auffassungen und Ideen ergeben. Solche Konflikte gilt es schließlich zu lösen, um die Durchführung des Projekts nicht zu gefährden.

Als positiv mag sich diesbezüglich die von gewohnten Lehrveranstaltungen abweichende Arbeitsweise in den einzelnen Projekten herausstellen, da es „ähnlich wie in der Berufspraxis [...] keine fertigen, vorgeformten Aufgaben mit eindeutigen Lösungswegen (gibt), sondern einen gemeinsam gestalteten Prozess, in dem Ideen zur Umsetzung von entwickelten Fragestellungen und Zielen erarbeitet werden. Dabei können die genannten praxisrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten, Vorstellungen und Haltungen erprobt und überprüft werden“ (Fakultät I der CvO-Universität Oldenburg 2010b).

Jeder Studierende kann in seinem Portfolio Auskunft darüber geben, inwieweit er Ideen zur Projektarbeit beigesteuert hat und welche Aufgabenfelder konkret von ihm bearbeitet wurden. Das Portfolio soll auch Raum für Kritik an den Betreuern bieten, um auf diese Weise eine effektive Verbesserung der Projektphasen im Studium gewährleisten zu können.

Außerdem sollen für das Projekt bedeutende inhaltliche Aspekte, wie grundlegende Theorien, die Forschungsfrage, das Forschungsdesign, der Datenerhebungsprozess etc. entsprechend aufbereitet werden und jeweils über Lernergebnisse aufgeklärt und reflektiert werden. Der Studierende erhält so mit Abschluss der Projektphase ein Port-

folio an die Hand, welches er für weitere Forschungsvorhaben nutzen kann und welches ihm und den betreuenden Lehrenden Auskunft über seinen individuellen Lern- und Entwicklungsprozess gibt.

Wie ein ebensolches Projektportfolio aufgebaut sein und welche Inhalte es konkret beinhalten könnte, wird die empirische Analyse anhand eines Fallbeispiels im nächsten Kapitel aufzeigen.

2.3.3 Portfolios in Praktika

Praktika sind ein essentieller Bestandteil jedes Studiums. Eine Integration der Praktikumsphase in das Studium ist somit nichts Neues und keine durch den „Shift from Teaching to Learning“ und seine Forderung nach Employability und Citizenship bedingte Wandlung.

Die Praxisphase soll den Studierenden neben einem Einblick in die mögliche Berufspraxis die Möglichkeit bieten, sich einen Forschungsgegenstand zu erarbeiten und zu lernen theoretisches, an der Hochschule erarbeitetes Wissen, mit der Praxis abzugleichen.

Der fehlende Praxisbezug innerhalb der Hochschullehre soll an dieser Stelle ausgeglichen werden und nachhaltiges Lernen stattfinden (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2006, S. 1). Die Länge der Praxisphasen variiert dabei von einzelnen wöchentlichen Tageseinsätzen, wenigen Wochen im Block bis hin zu mehreren Monaten in Form eines Praxissemesters (vgl. z.B. Masterstudiengang Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim). Die jeweilige Praxisphase wird zumeist durch das Erstellen eines Berichts erfasst und abgeschlossen. Dieser spiegelt, nach meiner eigenen Erfahrung, u.a. Angaben zur Institution, wichtige Stationen des Praktikums, spezifische Arbeitsfelder oder ein konkretes Forschungsvorhaben wider.

Hier liegt eine weitere Chance für den Einsatz von Portfolios. Die Berichterstellung kann durch ein Portfolio, welches erlernte Fähigkeiten und angeeignetes Wissen in Form von Kompetenzen wiedergibt und reflektiert, ersetzt werden. Die Studierenden sollen sich darüber bewusst werden, was sie im Rahmen ihres Praktikums gelernt haben und wie sie dieses Wissen und diese Fähigkeiten für den Verlauf ihres weiteren Studiums nutzen können. Außerdem ließe sich die Frage beantworten, welche Kompetenzen sie bereits im Vorfeld besessen haben und durch das Praktikum erweitern konnten. Sie schaffen zudem die Möglichkeit „die im universitären Umfeld gelernten Konzepte und Wissensinhalte mit der praktischen Erfahrung im Feld reflektiv zu verbinden“ (Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2006, S. 3).

Innerhalb der für diese Arbeit vorliegenden Literatur sind es vor allem Praktika für angehende Lehrer, in denen Portfolios zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit erstellt

werden sollen (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2006 und Brouër 2007). Dabei geht es zunächst darum, das tägliche Handeln, wichtige Erlebnisse und Gedanken, die während des Praktikums aufgetaucht sind, zu dokumentieren, um anschließend den Verlauf des Arbeits- sowie Entwicklungsprozesses zu reflektieren. Somit sollen Rückschlüsse auf weitere Arbeits- und Lernschritte gezogen werden können (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2006, S. 1-4), möglicherweise für den weiteren Studienverlauf bzw. ein weiteres Praktikum.

Bereits in der Vorbereitung auf das Praktikum müssen die Studierenden für das Führen eines Portfolios sensibilisiert werden. In vorbereitenden Lehrveranstaltungen sollten Studierende, sofern sie nicht mit der Portfolio-Methode vertraut sind, reflexionsanregende Leitfäden an die Hand bekommen, die ihnen einen Hinweis darauf geben, welche Bestandteile das Portfolio haben soll und welche Aspekte bedacht werden sollen (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2006). Im Zuge dessen haben Lehrende die Aufgabe, diese zu erarbeiten und ihre Ansprüche sowie den Nutzen für die Studierenden sichtbar zu machen.

Studierende sind während ihres Praktikums fortwährend dazu gezwungen sich mit ihrer und der Arbeit anderer zu beschäftigen. Sie müssen sich der Herausforderung stellen kontinuierlich an ihrer Entwicklung zu arbeiten oder diese zumindest zu überdenken. Die Nachbereitung eines mit Portfolios begleiteten Praktikums sollte, über den Austausch von Erlebnissen und diesbezüglichen Reflexionen hinaus, auch gegenseitiges Feedback und Rückmeldungen von Lehrenden enthalten (vgl. Pädagogische Hochschule Freiburg 2006, S. 4).

Ein solches Praktikumsportfolio wird Bestandteil der nachfolgenden Analyse sein. Zudem werden die Anforderungen an die Studierenden durch die betreuenden Dozenten angeführt und erläutert.

3.3.4 Studienbegleitende Portfolios

Eine weitere Möglichkeit der Nutzung von Portfolios im Hochschulstudium eröffnet sich nach Baumgartner et al. (2006) durch die Implementierung im gesamten Studienprogramm. Dabei sollen jegliche Leistungsnachweise und Lernprodukte von den Studierenden gesammelt werden, um anhand dieser den „individuellen Lernfortschritt zu den einzelnen Modulen des Curriculums, das im Idealfall kompetenzorientiert vorliegt“, (S. 16) zu dokumentieren.

In diesem Zusammenhang entstehen dann Entwicklungsportfolios sowie Vorzeige- und Beurteilungsportfolios, die nach Abschluss des Studiums zu Bewerbungszwecken genutzt werden können (vgl. Baumgartner et al. S. 16). Schaffert et al. (2007) stimmen dem zu, da ein Portfolio ihrer Ansicht nach „auch als ein Begleitinstrument für einen

fachunspezifischen, länger andauernden Kompetenzentwicklungsprozess eingesetzt werden“ (S. 81) kann. Ergänzend merken sie an, dass der „Einsatz von [...] Portfolios insbesondere Übergangsphasen in einer Bildungsbiographie unterstützt“ (S. 81).

Sofern die in diesem Prozess entstandenen Portfolios zu Bewerbungszwecken genutzt werden, gewähren sie dem potenziellen Arbeitgeber einen interessanten Überblick über das Kompetenzrepertoire ihres möglichen Mitarbeiters. Die Dokumentation erworbenen Wissens und erlernter Fähigkeiten sowie der Einblick in den vorausgegangenen Lernprozess können ausschlaggebend für weitere Einarbeitungs- und Weiterbildungsmaßnahmen am Arbeitsplatz sein:

Bereits im Erstellungsprozess ist das „Ziel [...] die Dokumentation der Berufsqualifizierung der Studierenden sowohl innerhalb als auch außerhalb des Moduls. [...] Das Portfolio dient aber auch wesentlich zur Reflexion, zur Versinnlichung und zur Erarbeitung einer zielorientierten Darstellungsqualität der eigenen Qualifizierungsbemühungen. Man lernt mit ihm seine eigenen Qualifizierungsstrategie und die diesbezüglichen Erfolge auch für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber anspruchsvoll und zielorientiert darzustellen“ (Welbers 2008, S. 192).

Schaffert et al. (2006) ergänzen diese Aussage, indem sie angeben, dass ein möglicher Nutzen von Portfolios in der Studienaushangphase darin besteht, dass sie für „die Berufsorientierung und persönliche Standortbestimmung sowie Unterstützung im Bewerbungsprozess [nützlich sind und auch] die Bindung der Studierenden (Alumni) an die Universität unterstützen sollen“ (S. 82).

Die Motivation, die nach Baumgartner et al. (2006) hinter der Implementierung einer solchen Portfoliovariante steckt, ist vor allem in der ‚Drop-Out Reduktion‘ zu finden, die durch die Reflexion der Studienwahl und Studienplanung seitens der Studierenden erreicht werden kann (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 14). An dieser Stelle findet sich ein wesentliches Ziel der Portfolioarbeit an Hochschulen wieder, das keiner „Verankerung in den Curricula oder in der Prüfungsordnung“ bedarf (S. 14). Denn die sich dahinterverborgende Motivation entsteht vor allem durch eine „handlungs- und praxisorientierte Auseinandersetzung mit Studieninhalten“ (Baumgartner et al. 2006, S. 16).

Der Nutzen, den das Führen eines studienbegleitenden Portfolios beinhaltet, müsste bereits zu Studienbeginn an die Studierenden herangetragen werden, so dass sie die Arbeit als wesentlichen Bestandteil ihres Studiums ansehen, der in regelmäßigen Abständen von Lehrenden mit entsprechendem Feedback versehen wird.

Durch regelmäßige Gespräche mit ihren Studierenden oder die Auseinandersetzung mit deren Portfolios erhalten Lehrende ebenfalls ein Feedback, das sie für die Qualitätssicherung ihrer Lehre nutzen können. Auch die Hochschule bzw. die einzelnen Fakultäten können von der Einführung der Portfolio-Methode als Lehr-/ Lernstrategie profitieren, indem sie reflektierte Rückmeldungen zu den Studienstrukturen erhalten (vgl. Bräuer 2002, S. 13). „Weiterhin liefern sie fassbare Ansatzpunkte für Akkreditierungs-

agenturen und tragen dadurch zu valide(re)n Akkreditierungen bei“ (Brahm & Seufert 2007, S. 16).

Der zeitliche Aufwand, der durch den Einsatz von Portfolios erforderlich ist, scheint auf den ersten Blick zwar relativ hoch, da er ein Umdenken des Lehr-/ Lernprozesses erfordert. Dieser Prozess wendet sich von der Vorstellung ab, dass ein Studium nur in Form studienabschließender und nicht studienbegleitender Leistungen erfasst wird, die ein intensives Einarbeiten in die Materie verlangen. Der Nutzen, der durch die Begleitung des Lernprozesses und ein persönliches Wissensmanagement bedingt wird, sollte diese Bedenken jedoch relativieren (vgl. Baumgartner et al. 2006, S. 16/17). Wichtig ist die Möglichkeit für die Studierenden, das Portfolio aus dem Hochschulkontext mitnehmen und weiterverwenden bzw. kontinuierlich ergänzen zu können.

Wie Schaffert et al. (2007) bereits andeuteten, ist diese Art der Portfolios zudem in Phasen der Kursspezialisierung oder auch in Übergängen vom BA-Studium zum MA-Studium bzw. in die Berufstätigkeit nutzbar. Die Entscheidung, welchen Weg ein Studierender im Laufe seines Studiums und welche Studienschwerpunkte er wählen soll, erfordert ein hohes Maß an Wissen um individuelle Fähigkeiten und potenzielle Möglichkeiten.

„Durch die Möglichkeit, auch persönliche Interessen verstärkt einzubringen und der begleitenden Reflexion der Lernerfahrungen, soll es zu einer qualitativeren, nachvollziehbaren Entscheidung für Wahlfächer kommen“ (S. 81).

Das Führen eines Portfolios, das wesentliche, im Studium getroffene Erkenntnisse, Motivationen und Entscheidungsprozesse festhält und reflektiert, erleichtert Studierenden die Wahl der Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, da sie sich durchweg mit möglichen Perspektiven in Bezug auf das Gelernte beschäftigt haben. Einen Masterstudiengang zu wählen, der den Interessen und Fähigkeiten entspricht, kann auf diese Art und Weise erleichtert werden.

Nach Abschluss der Vorstellung relevanter Einsatzszenarien von Portfolios im Hochschulstudium wird Folgendes deutlich:

Studienbegleitende Portfolio bergen, bezogen auf den „Shift from Teaching to Learning“, die größten Potenziale in sich und sind sowohl für Studierende als auch Lehrende von hohem Nutzen.

Sie sind ein erster Ansatz für das Führen eines Portfolios im Sinne des lebenslangen Lernens. Sie können beliebig erweitert und fortgeführt werden und spiegeln ein umfassendes Bild eines studierendenzentrierten Lern- und Entwicklungsprozesses wider. Während des studienbegleitenden Verfassens des Portfolios ist der Studierende auf eine selbstorganisierte und aktive Art des Lernens angewiesen. Er muss sich über den gesamten Studienprozess hinaus mit seinen Lernzielen und -ergebnissen befassen

und kontinuierlich an seinen Lernstrategien arbeiten. Lehrende fungieren an dieser Stelle als Begleiter und Unterstützer und werden somit zu Mentoren.

2.3.5 Lehrportfolios zur Reflexion für Hochschullehrende

Lehrende haben, ebenso wie Studierende, die Möglichkeit Portfolios zur Dokumentation ihrer persönlichen und lehrfähigkeitsbezogenen Entwicklung zu verwenden (vgl. Futter 2009, S. 75). Mittels eines Lehrportfolios dokumentieren und reflektieren Lehrende für die Lehre relevante Tätigkeiten und Leistungen und berichten über Qualität und Quantität ihrer eigenen Lehraktivitäten, wobei sie dies mit entsprechenden Artefakten belegen (von Queis 2005, zit. nach Futter 2009, S. 75).

Von Queis (2005) hat in diesem Zusammenhang eine Liste von Aspekten erstellt, die ein solches Lehrportfolio möglichst enthalten soll:

- „1. Darstellung der Lehrphilosophie bzw. des Lehransatzes [...]
2. Beschreibung der Lehrpraxis: Studierende, Stoffinhalte, Ziele, Methoden und Evaluation [...]
3. Übersicht über sonstige Aktivitäten und Engagement für die Lehre [...]
4. Ausblicke auf Ziele und Vorhaben in der Zukunft [...]
5. Belege und Dokumente im Anhang [...]“ (von Queis 2005, zit. nach Futter 2009, S. 76).

Lehrportfolios können demnach zur Messung der Qualität der (eigenen) Lehre genutzt, aber auch „als Instrument zur Personalauswahl, -entwicklung und auch zur Profilbildung von Hochschulen eingesetzt werden“ (Futter 2009, S. 77).

Es dient der Laufbahnbegleitung eines Lehrenden, als Ausweis in Bewerbungsverfahren, zur kollegialen Zusammenarbeit innerhalb eines Instituts und der Verknüpfung von Lehre und Forschung (vgl. Universität Zürich 2009, S. 1).

2.4 Portfolios als Prüfungsform?

Im Hochschulprüfungswesen gewinnen Portfolios zunehmend an Bedeutung. Dies zeigt eine Analyse verschiedener Studienordnungen, vor allem bei Studiengängen mit pädagogischem oder Lehramtsbezug⁵.

Ob das Portfolio als Prüfungsform überhaupt geeignet ist, der im Zuge der Bologna-Reform und des „Shift from Teaching to Learning“ aufgeworfenen Frage nach geeigneten, so genannten outcome- oder kompetenzorientierten Prüfungsformen gerecht zu werden, bedarf einer genaueren Prüfung. Reis und Ruschin (2008) haben sich in ihrem Aufsatz „Kompetenzorientiert prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwech-

⁵ Siehe beispielhaft Prüfungsordnungen diverser Studiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter <http://www.uni-oldenburg.de/index/?q=portfolio&cx=009619950304644246032%3Aatmpbaar2o8i&cof=FORID%3A9&ie=iso-8859-1&oe=iso-8859-1> [25.07.2011] oder siehe einen Überblick über den Einsatz von Portfolios an der TU Darmstadt im Rahmen des Projekts „dikopost“. Verfügbar unter http://www.zfl.tu-darmstadt.de/dikopost_projekt/aktivitaeten_dikopost/begrueessung_portfolioeinsatz.de.jsp [06.08.2011].

sels“ mit der Frage nach der Umsetzung bzw. mit dem Mangel der Umsetzung entsprechender Prüfungen auseinandergesetzt. Das Portfolio findet an dieser Stelle jedoch keine Erwähnung.

Deutlich wird allerdings, dass formative Prüfungsformen, z.B. (Gruppen-) Präsentationen, Projektarbeiten oder Fallstudien etc., die vornehmlich prozedurales Wissen erfassen, summative Prüfungsformen, wie Klausuren oder Hausarbeiten, die vor allem deklaratives Wissen (Sachwissen) erfassen sollen, zunehmend ersetzen.

Formative Prüfungsformen erlauben es dem Lehrenden, das vom Lernenden erworbene Handlungswissen zu beurteilen, da dieser im Rahmen der Prüfung ein Abbild seiner erworbenen Kompetenzen liefern kann (vgl. Reis und Ruschin 2008, S. 46f).

Die Handhabung von Portfolios als Prüfungsleistung trifft im wissenschaftlichen Diskurs nicht unbedingt auf uneingeschränkte Zustimmung, weil die Subjektivität der Portfolioinhalte kritikwürdig erscheint (vgl. Bräuer 2002, S. 12).

Wichtig ist deshalb, sofern eine Benotung von Portfolios in Betracht gezogen wird, nicht auf das Feedback zu verzichten, so Bräuer (2002, S. 12).

Denn angemessenes Feedback „für die Lernenden ist unerlässlich. Dazu gehört, dass die Lehrperson das Portfolio bzw. Teile daraus ebenfalls kommentiert und gegebenenfalls in eine inhaltliche Diskussion mit dem Lernenden eintritt. Dazu ist eine Zensur alleine nicht ausreichend, weil sie keine Informationen darüber enthält, worin die Stärken und Schwächen der Arbeit liegen. In Ergänzung zu einer verbalen Einschätzung kann eine Note jedoch durchaus gegeben werden, wenn das Portfolio beispielsweise als Prüfungsleistung geltend gemacht werden soll“ (Brouër 2007, S. 238).

Da universitäre Lehre in den Modul- und Prüfungsordnungen der BA- und MA-Studiengänge fast immer mit einer Benotung der erbrachten Leistungen in einzelnen Lehrveranstaltungen verbunden ist, müssen Möglichkeiten der Bewertung eines Portfolios aufgezeigt werden.

Die Erfahrungen der Praxis zeigen lt. Schaffert et al. (2007), dass „ein zentraler Faktor die Motivation der Lernenden [ist], die nicht zuletzt auf individuellen Kosten-Nutzen-Überlegungen basiert. Werden beispielsweise einzelne ‚Portfolio-Seminare‘ angeboten, die keine spezifische Anerkennung (zum Beispiel in Form von ECTS-Punkten oder Scheinen) bieten, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass sie ausgiebig und intensiv genutzt werden“ (S. 84f).

An dieser Stelle wird einmal mehr deutlich, warum eine Forderung im Umdenken von Lehr- und Lernprozessen im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ erforderlich ist und Studierende ihre Art der Wissensaneignung bzw. Planung von Lernprozessen aufgeben müssen.

Diese Erkenntnis traf auch Birgit Brouër (2007) im Rahmen einer „Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre“. Die Arbeit mit Portfolios muss sowohl aus studentischer als auch aus Lehrendensicht entweder direkt in die Lehrveranstaltung integriert werden, oder im Fall einer Wahlmöglichkeit, zumindest mit der Anerkennung durch das Erhalten von Punkten versehen werden.

Es bleibt jedoch fraglich, ob dieses wirklich der Fall sein muss. Denn eine Benotung aller erbrachten Leistungen ist nicht erforderlich, da auch unbenotete Leistungsnachweise Bestandteil eines erfolgreichen Studiums sind. Portfolios müssen demnach im Anerkennungssystem der Hochschulen verankert, Prüfungsordnungen entsprechend verändert werden.

In Anlehnung an Wintersteiner (2002) bietet Brouër (2007) einen Lösungsvorschlag für dieses Dilemma: Sie führt an, dass die Arbeit mit Portfolios an Hochschulen in zwei Bereiche – einen öffentlichen und einen privaten – zu untergliedern ist.

Der erste soll „der Leistungsvorlage [...] [dienen] und [...] diejenigen Dokumente [enthalten], die von den Studierenden explizit dafür ausgewählt wurden“ (S. 262). Lehrende könnten Studierende z.B. einen reflexionsanregenden Fragen- bzw. Aufgabenkatalog an die Hand geben, den es im Laufe der oder im Anschluss an die Lehrveranstaltung zu bearbeiten gilt. Beispiele finden sich u.a. in der nachfolgenden Analyse der studentischen Portfolio-Arbeiten.

Der zweite von Brouër (2007) ausgemachte „Bereich ist persönlicher Natur und enthält Dokumente, die für die Lernenden zwar zur Dokumentation ihres Lernprozesses wichtig sind, aber nur dann eingebracht werden müssen, wenn das von den Lernenden ausdrücklich gewünscht wird. Dieser persönliche Bereich des Portfolios [...] enthält auch die Selbstreflexionen“ (S. 262). Die Schwachstelle an dieser Untergliederung sieht Brouër (2007) jedoch darin, „dass genau jene Dokumente und Inhalte des Portfolios, die zur Überwindung persönlicher Schwächen hilfreich wären, einer Kommunikation mit der Betreuungsperson bzw. Peer-Gruppe entzogen würden. Damit würde [...] ein zentrales Anliegen der Portfolioarbeit aufgegeben werden“ (S. 262).

Die Sammlung dieser Aussagen zeigt einmal mehr die diffizile Handhabung der Arbeit mit Portfolios als Prüfungsformen. Sofern ein der Intention der Portfolio-Methode adäquater Umgang mit Portfolios als (benotete oder unbenotete) Prüfungsleistung im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen gefunden werden konnte, kann die Methode ihren zugeschriebenen Potenzialen durchaus gerecht werden.

Prüfungen werden nach Brahm & Seufert (2007) authentisch, was heißt, dass „die Prüfung [...] einen Wert an sich (erlangt) und die Messung [...] über das [...] [in der Lehrveranstaltung] gelernte hinaus [geht] und ist auch darüber hinaus für den Lernenden bedeutsam [wird]“ (S. 16).

Ihrer Meinung nach setzen „authentische Prüfungen [...] an den Fähigkeiten und Einstellungen der Prüflinge an [...]. Diese Handlungsdimensionen können [...] [durch] Portfolios und deren systematische Reflexion angesprochen werden. Durch die grössere Authentizität und auch durch die Bewertung der Produkte sowie des Lernprozesses können [...] Portfolios zu einer grösseren Fairness in der Beurteilung führen [...]. Portfolios bieten ausserdem die Möglichkeit, verschiedene Evaluations- und Beurteilungsarten miteinander zu kombinieren (formative und summative Evaluationen sowie Selbst-Beurteilung, Beurteilung durch Peers, Mentoren, Lehrende, etc.). Die daraus folgenden verschiedenen Rückmeldungen geben den Lernenden (aber auch den Lehrenden) eine Auswahl an Möglichkeiten zur eigenen Weiterentwicklung“ (Brahm & Seufert 2007, S. 16).

Wie bereits erwähnt, sieht Fink (2010) die Aufgabe des Beurteilungsportfolios darin, es als vorbereitende Maßnahme auf mündliche Prüfungen nutzen zu können. Das Erstellen des Portfolios dient der aktiven Mitgestaltung der Prüfung durch den Studierenden

und dieser kann im Prüfungsgespräch Auskunft über die im Studium oder der Lehrveranstaltung erworbenen Kenntnisse geben (Fink 2010, S. 36).

2.5 Exemplarische Praxisbeispiele der Umsetzung an deutschen Hochschulen

Um einen ersten Eindruck davon zu liefern, wie sich die Arbeit mit Portfolios in der Praxis der Hochschulen derzeit umgesetzt wird, erläutere ich im Folgenden vier verschiedene Einsatzmöglichkeiten bzw. Projekte die die Portfolio-Methode verwenden.

Die Universität Kassel hat zum Wintersemester 2009/10 in fünf ausgewählten Studiengängen ein so genanntes ‚Studien-Portfolio‘ eingeführt. Es handelt sich dabei um ein studienbegleitendes Portfolio, das, entsprechend der zuvor genannten Merkmale und Potenziale, Studierende dabei unterstützen soll, ihr „Lernen zu organisieren, den Studienverlauf zu überblicken, die eigenen Fach- und Schlüsselkompetenzen zu reflektieren und zielgerichtet zu erweitern, um sich auf Beratungs- bzw. Mentoring-Angebote gezielt vorzubereiten“ (Servicecenter Lehre der Universität Kassel 2011).

Rahmen für das Portfolio ist ein Ordner, der Formulare enthält, mit deren Hilfe sich die Studierenden einen ersten Überblick über das Portfolio und seine Inhalte verschaffen können und der Anreiz für weitere Reflexionen darstellt. Der Ordner weist Ähnlichkeiten mit dem ProfilPASS⁶ auf. Das studienbegleitende Portfolio der Universität Kassel wird als ein Instrument beschrieben, „mit dem Studierende ihr Studium besser organisieren, ihr Lernen optimieren und den Übergang von der Hochschule zu Beruf besser gestalten können“ (Servicecenter Lehre der Universität Kassel 2011). Evaluationsergebnisse zur Nutzung von Seiten der Studierenden liegen bisher nicht vor. Es können somit keine Aussagen, inwieweit Studierende das Instrument als effektiv bezogen auf die beschriebene Zielsetzung empfinden und inwieweit sie das Instrument überhaupt nutzen, getroffen werden.

Ein weiteres Beispiel für den Einsatz von Portfolios im Hochschulstudium stellt der Arbeitsbereich der Wirtschaftswissenschaften der Justus Liebig Universität Gießen dar. Dieser hat auf seiner Homepage ein Career-Portfolio integriert, mit Hilfe dessen Unternehmer potenzielle Mitarbeiter (derzeitige Studierende) auf Grundlage des Portfolios suchen können. Es handelt sich dabei um e-Portfolios, deren Inhalte von Studierenden zum Zwecke der Repräsentation eigener Interessen, Stärken oder Schwächen, des Werdegangs und der beruflichen Ziele, gefüllt werden. Das Career-Portfolio erinnert an einen erweiterten Lebenslauf inklusive kurzer Beschreibungen bisher erfüllter Aufga-

⁶ Der ProfilPass dient als Grundlage für die Orientierung im Berufsleben und bezieht formale, non-formale und informelle Lernwege gleichermaßen mit ein. Es handelt es sich um einen Ordner, in dem Informationen zur eigenen Person und Biographie gesammelt werden, wobei insgesamt acht Tätigkeitsfelder miteinbezogen werden, in denen möglicherweise Kompetenzen erworben wurden, u.a. Schule, berufliche Tätigkeiten, Hobbies etc. In Zusammenarbeit mit einem ausgebildeten Berater wird der ProfilPASS ausgefüllt und kontinuierlich weitergeführt (vgl. <http://www.profilpass-online.de>).

ben in Praktika und Nebenjobs sowie eine Übersicht über relevante Seminararbeiten. Die präsentierten Portfolios sind z.T. sehr unvollständig. Dennoch lässt sich ein Eindruck davon gewinnen, wie sich Portfolios auf der Suche nach potenziellen Mitarbeitern oder bei der Suche nach einer Stelle einsetzen lassen (vgl. Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Justus Liebig Universität Gießen 2011).

Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Bamberg bietet seinen Studierenden wiederum die Möglichkeit, mit Hilfe einer Software ein e-Portfolio zu erstellen. Es wird jedoch nicht deutlich, zu welchem Zweck dieses konkret eingesetzt werden soll, sondern es wird nur die Möglichkeit aufgezeigt, dieses studienverlauf- oder lehrveranstaltungsbegleitend einzusetzen (vgl. Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg 2011).

Die TU Darmstadt arbeitet derzeit im Rahmen des Projekts „dikopost“ an der Integration elektronischer bzw. papierbasierter, studienbegleitender Kompetenzportfolios und Kursportfolios in die Lehre diverser Fachbereiche.

Ziel des Projekts ist es herauszuarbeiten, „unter welchen Bedingungen ein Kursportfolio sinnvoll eingesetzt werden kann, wie Lehrveranstaltungen mit einem Kursportfolio gestaltet werden können und welche verschiedenen Konzepte Anwendung finden“. Erste Projektergebnisse werden Ende 2012 erwartet (Technische Universität Darmstadt 2011).

3. Empirischer Teil – Eine Analyse studentischer Portfolios

Für diese Arbeit wurde eine Auswahl von Portfolios gefunden, die im Rahmen einer Fallstudie hinsichtlich eines induktiv erstellten Rasters analysiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die vorliegenden Portfolio-Arbeiten die geforderte „Learning-Outcome-Orientierung“ an Hochschulen abbilden.

Vorher folgt eine Erläuterung der angewandten empirischen Methode.

3.1 Fallstudien als Untersuchungsansatz

Fallstudien können, so Ludwig (2005), sowohl das Handeln einzelner Personen als auch kollektive Handlungsstrukturen sozialer Gruppen und Organisationen zum Thema haben (vgl. S. 51).

Diese Studien setzen einen einzelnen Fall bzw. mehrere Fälle unter Miteinbezug empirischer Methoden in Beziehung zu bereits „vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen [...] um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 1997, S. 59).

Ergänzend bezeichnen Borchardt und Göthlich (2007) die Fallstudie als einen komplexen und im Hinblick auf die Auswahl der Datenerhebungsmethoden offenen Forschungsansatz (vgl. S. 33). Das Ziel einer Fallstudie ist die Überprüfung und ggf. die

Ergänzung bereits bestehender wissenschaftlicher Theorien, um zur Gewinnung neuer Erkenntnisse beizutragen (vgl. Ricken 2011, S. 127; vgl. Fatke 1997, S. 59).

Borchardt und Göthlich (2007) erläutern, dass Fallstudien sowohl für noch nicht bzw. wenig erforschte als auch für bereits umfassend bearbeitete Forschungsfelder genutzt werden können, um

- ein komplexeres Lagebild zu erhalten,
- Wichtiges von Nebensächlichem „zu trennen, zu abstrahieren [...] [oder] vermeintlich Neues auf Bekanntes zurückzuführen“ (S. 35).
- neue oder andere Perspektiven auf das Forschungsgebiet herauszuarbeiten, als bis dato untersucht wurden“ (Borchardt & Göthlich 2007, S. 36)
- „Impulse für die weitere Forschung zu liefern“ (Borchardt & Göthlich 2007, S. 36).

Zudem bieten sich Fallstudien auch im Anschluss an eine bereits quantitativ erhobene Studie an, wenn dadurch interessante Ausreißer oder Cluster identifiziert wurden, die näher untersucht werden sollen (vgl. Borchardt & Göthlich 2007, S. 36).

Der besondere Vorteil in der Nutzung von Fallstudien für den qualitativen Forschungsprozess liegt darin, dass sie im Gegensatz zu quantitativen Studien ein umfassenderes und somit deutlicheres Abbild der sozialen Realität schaffen können. Besonders deshalb, weil sie nicht auf statistische Momentaufnahmen begrenzt bleiben, sondern „Entwicklungen, Prozessabläufe und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ nachvollziehbar machen und für die Praxis „relevante und datenbasierte Aussagen [...] treffen“ (Borchardt & Göthlich 2007, S. 36).

Fallstudien können neben der Fokussierung auf einen Fall in Form einer einzelnen Person und ihrer individuellen Lebensgeschichte auch auf „größere und letztlich auch abstrakte Einheiten, wie z.B. einer Bildungsinstitution, einen Lehrplan oder gar eine Erziehungstheorie, angewendet werden“ (Fatke 1997, S. 59). „Fälle müssen [...] immer sowohl individuelles Handeln als auch die rahmenden Strukturen erfassen“, so Ludwig (2005, S. 51). Allerdings geht es bei Fallstudien nicht um die „Repräsentativität und Häufigkeit von Fällen, sondern um ihre präzise und detaillierte Erfassung“ so Ricken (2011, S. 124).

In der vorliegenden Arbeit geht es prinzipiell um die Betrachtung eines Bestandteils der Hochschuldidaktik, nämlich der „Learning Outcome Orientierung“, welcher anhand einzelner Fälle (Portfolios) betrachtet werden soll. Die Ergebnisse sollen jedoch keine Rückschlüsse auf die Lern- und Entwicklungsprozesse einzelner Studierender zulassen, sondern auf eine ganze Theorie bzw. Fragestellung hin überprüft werden.

Doch wie geschieht die Auswahl der einzelnen Fälle für eine Fallstudie, d.h. wie setzt sich die Stichprobe zusammen?

Wichtig ist, dass der Forscher im Vorfeld jeder Fallstudie darüber aufklären sollte, weshalb der ihm vorliegende Fall bzw. die ihm vorliegenden Fälle seine Aufmerksamkeit erregt hat oder haben (vgl. Fatke 1997, S. 62).

Merkens (1997) sagt aus, dass sich die Stichprobengröße bei qualitativen Forschungen oftmals zwischen einem und höchsten hundert Fällen bewegt (vgl. S. 97). Borchardt und Göthlich (2007) schränken diese Zahl noch ein, indem sie die ungefähre Richtgröße für eine vergleichende Fallstudie bei von vier bis zehn Fällen ansetzen, weil eine größere Fallzahl, eine komplexere Auswertung nach sich zieht (vgl. Borchardt & Göthlich 2007, S. 37).

In diesem Zusammenhang beschreiben sie die zwei unterschiedlichen Typen von Fallstudien:

Zum einen ist dies die Einzelfallstudie, auch als *single-case-design* bezeichnet, zum anderen die vergleichende Fallstudie, auch als *multiple-case-design* bekannt, in der mehrere Fälle untersucht und einander gegenübergestellt werden (vgl. Borchardt & Göthlich 2007, S. 36).

Den Vorteil der vergleichenden Fallstudie gegenüber der Einzelfallsstudie sehen Borchardt und Göthlich (2007) darin, dass „gewonnene Erkenntnisse durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen kritisch beleuchtet werden können. Aus diesem Grund gelten die Ergebnisse vergleichender Fallstudien als überzeugender, vertrauenswürdiger und robuster“ (Borchardt & Göthlich 2007, S. 36f).

Bedeutend für die Auswahl der Stichprobe ist außerdem, dass die ausgewählten oder beschriebenen Fälle in Relation zu dem zuvor definierten Forschungsziel stehen (vgl. Borchardt & Göthlich 2007, S. 37). Da die Fallauswahl, anders als in der quantitativen Forschung, jedoch keinem Zufallsprinzip folgt, dürfen diese „durchaus beliebig, wenn gleich begründet ausgewählt werden, um bewusst bestimmte Typen von Fällen zu erfassen“, so Borchardt und Göthlich (2007, S. 37).

Die Auswahl der zu analysierenden Fälle geschieht zumeist ohnehin in Anbetracht der Erreichbarkeit der nötigen Informanten, in Form von Interviewpartnern, Beobachtungssituationen oder Dokumenten (vgl. Merkens 1997, S. 97). Wichtig ist, dass „die in die Stichprobe aufgenommenen Ereignisse [...] einer Grundgesamtheit⁷ zugeordnet werden können“ (Merkens 1997, S. 98). Für die entsprechende Auswahl müssen schließlich Kriterien definiert werden, wobei dabei sowohl der Forschungsökonomie als auch der Vollständigkeit genügt werden muss, zwei sich oftmals widersprechenden Kriterien (vgl. Merkens 1997, S. 98).

Zu beachten sind im Zusammenhang mit der Stichprobenezusammenstellung außerdem die so genannten ‚gate keeper‘, die durch ihre Position die Möglichkeit haben, dem

⁷ Als Grundgesamtheit wird „die tatsächlich vorhandene Gesamtzahl der Ereignisse“ bezeichnet. „Die Stichprobe umfaßt dann die aus dieser Gesamtzahl in die Untersuchung aufgenommene Zahl“ (Merkens 1997, S. 98).

Forscher den Weg ins Forschungsfeld zu verschaffen und gleichzeitig die entsprechenden Informanten auswählen können (vgl. Merrens 1997, S. 103).

Die Arbeit mit Fallstudien ist, was die Auswahl der Datenerhebungsmethode betrifft, offen (vgl. Borchardt & Göthlich 2007, S. 37). Beobachtungen sowie verschiedene Interviews können genutzt werden, um sich dem zu erforschenden Fall zu nähern. Wichtig ist vor allem, dass das bereits vorhandene theoretische Wissen in das methodische Vorgehen miteingebunden wird und die für die qualitative Forschung nötigen Gütekriterien beachtet werden (vgl. Ricken 2011, S. 126).

Die mit dieser Arbeit vorgelegte Fallstudie analysiert verschiedene Portfolio-Arbeiten, die wie nachfolgend verdeutlicht wird, als Dokumente aufgefasst werden können. Bei der genutzten Methode handelt es sich somit um eine Dokumentenanalyse.

3.2 Die Dokumentenanalyse

Als Dokumente werden „alle vergegenständlichten Zeugnisse menschlichen Handelns und Erlebens“ bezeichnet (Ballstaedt 1994, S. 165). Zu den klassischen Dokumenten zählen neben (selbstverfassten) Zeitungen und Zeitschriften, z.B. auch autobiographische Materialien wie Tagebücher, Familien- oder Firmenchroniken, literarische oder künstlerische Selbstzeugnisse, ebenso visuelle Dokumente wie Fotos und andere Bilder und audiovisuelle Dokumente wie Filme. Häufig handelt es sich um in alltäglichen Kontexten entstandene Dokumente, darunter fallen auch Notizen, Flugblätter, Protokolle, Berichte, Internetseiten und Chatforen etc., die sich sammeln und anschließend analysieren lassen (vgl. Marotzki 2005, S. 79f).

Die aufgezählten Dokumente werden oftmals für die Biographieforschung genutzt, vor allem, wenn kein direkter Zugang zu Interviewpartnern oder Beobachtungssituationen (mehr) möglich ist oder diese abgelehnt werden (vgl. Marotzki 2005, S. 79; vgl. Ballstaedt 1994, S. 165f). An dieser Stelle sind forschungsethische Aspekte zu beachten (vgl. Ballstaedt 1994, S. 167).

Die Dokumentenanalyse gehört zu den nicht-reaktiven Verfahren. Im Gegensatz zu reaktiven Verfahren, im Zuge derer der Forschende zur Materialerhebung als Teilhaber und Akteur in sozialen Situationen agiert, arbeiten diese mit bereits bestehendem Material, ohne, dass sich der Forscher in den sozialen Austausch zu begeben braucht (vgl. Marotzki 2005, S. 79; vgl. Ballstaedt 1994, S. 165).

Um sich zu Beginn einer Untersuchung in eine Thematik einzuarbeiten, wird vielfach auf die Dokumentenanalyse zurückgegriffen. Sie kann dann zur Vorbereitung auf eine Befragung und der Erstellung eines passenden Leitfadens dienen. Ihre Vorteile werden im geringen Aufwand bei der Erhebung und somit in der schnellen Verfügbarkeit

der Daten gesehen, wobei der Forscher je nach Art der Dokumente auf die Zusammenarbeit mit Privatpersonen oder Institutionen angewiesen ist.

Außerdem soll der Zugang zu den Informationen jederzeit möglich sein und die vorhandenen Daten werden als vergleichbar eingestuft (vgl. Institut für berufliche Bildung – Universität Münster 2011; vgl. Ballstaedt 1994, S. 169). Ein weiterer Vorteil der Dokumentenanalyse besteht in der hohen ökonomischen Validität der Daten, „da sie in natürlichen Handlungskontexten ohne Anstoß der Forscher/innen von außen entstehen“ (Ricken 2011, S. 147; vgl. Ballstaedt 1994, S. 167).

Als nachteilig wird in diesem Zusammenhang die Tatsache gesehen, dass eben jene „Dokumente immer spezifische kommunikative Funktionen haben“ (Ricken 2011, S. 147; vgl. Ballstaedt 1994, S. 167), die bei der Analyse berücksichtigt werden müssen. Ballstaedt (1994) beschreibt in Anlehnung an Bühler (1934) drei kommunikative Funktionen von Dokumenten: Bei der Darstellungsfunktion eines Dokuments handelt es sich um den Realitätsbereich, über den dieses etwas aussagt. Außerdem lässt ein Dokument auf den „Textproduzenten, seine Absichten, sein Wissen, seine Einstellungen, seine Stimmungen usw.“ (Ballstaedt 1994, S. 167) schließen und besitzt somit eine Ausdrucksfunktion. Zuletzt weist ein Dokument eine gewisse Appellfunktion auf, denn das Lesen soll eine Auswirkung auf den Rezipienten haben und z.B. einen Zuwachs an Wissen oder eine Einstellungsänderung bewirken (vgl. Ballstaedt 1994, S. 167). Diese drei Funktionen sollen bei der Dokumentenanalyse berücksichtigt werden. Deshalb ist es wichtig, dass der Entstehungskontext der einzelnen Dokumente gekannt und evtl. in die Forschung miteinbezogen wird, um denkbare Perspektiven zu erkennen (vgl. Ballstaedt 1994, S.167; vgl. Ricken 2011, S. 147).

Als weiterer Nachteil der Dokumentenanalyse sind die unter Umständen fehlende Aktualität und Vollständigkeit zu bewerten, da möglicherweise Zusatzinformationen eingeholt werden müssen, um den Forschungsgegenstand adäquat erfassen und die zu Beginn der Analyse gebildeten Leitfragen entsprechend beantworten zu können (vgl. Institut für berufliche Bildung – Universität Münster 2011).

Die Auswahl der zu analysierenden Dokumente geschieht schließlich im Hinblick auf die Fragestellung und wesentliche inhaltliche Aspekte (vgl. Ricken 2011, S. 147). Nach Sammlung und Sichtung dieser müssen Analyseraster entwickelt werden, unter Berücksichtigung derer die Dokumentenanalyse durchgeführt wird (vgl. Institut für berufliche Bildung – Universität Münster, 2011). Für die Auswertung der Dokumente schlägt Ballstaedt (1994) u.a. Inhaltsanalysen, Wortauszählungen, Bewertungs-, Assoziations- und Kontingenzanalysen oder eine Messung der Lesbarkeit und Verständlichkeit vor (S. 165).

Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf folgende Fragen zusammengefasst und diskutiert:

- „Welche Einsichten geben uns die Daten im Hinblick auf unsere Fragestellung?;
- Was hat sich über einen bestimmten Zeitraum hinweg verändert und warum?;
- Was muss aufgrund der Dokumentenanalyse noch näher untersucht werden?;
- Welche ersten Konsequenzen lassen sich aus der Analyse ziehen?“ (Institut für Berufliche Bildung – Universität Münster 2011).

3.3 Die Analyse der Portfolios

Für die im Folgenden beschriebene Analyse wurden zunächst verschiedene studentische Portfolios gesammelt, gesichtet und schließlich zur Beantwortung der Frage „Inwieweit bilden Portfolios die ‚Outcome-Orientierung‘ an Hochschulen ab?“ analysiert sowie im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten im Hochschulstudium betrachtet.

Nach Ballstaedt (1994) handelt es sich im Fall der analysierten Portfolios um „eine Klasse gleichartiger Dokumente“ (S. 170), vergleichbar mit Wahlreden diverser Parteien, Tagebüchern von Jugendlichen, Krankenberichten unterschiedlicher Kliniken etc. (vgl. S. 170).

3.3.1 Das Sample

Die Portfolios stammen jeweils von Studierenden aus pädagogischen Studiengängen mit und ohne Lehramtsbezug zweier niedersächsischer Hochschulen. Sie existieren ausschließlich in papierbasierter Version und entstammen verschiedener Kontexte innerhalb des Studiums, die während der jeweiligen Analysen entschlüsselt wurden. Um zusätzlich Aufschluss über die Anforderungen an die Portfolios, d.h. konkrete Aufgaben- und Zielbeschreibungen, zu erhalten, wurden entsprechende Dokumente eingesehen.

Der Zugang zu den Portfolios und den genannten Dokumenten wurde durch persönliche Kontakte und Anfragen per E-Mail ermöglicht. Es wurde sowohl die Nutzung der Materialien in Bezug auf die Fragestellung dargestellt als auch die erforderliche Anonymität im Umgang mit den Daten zugesichert⁸.

Darüber hinaus sind die für die Erstellung des jeweiligen Portfolios nötigen hochschulseitigen Vorgaben erfragt bzw. ausfindig gemacht worden, um anschließend den Entstehungskontext klar definieren zu können. Der Zugang zu den entsprechenden Studien-/ Prüfungsordnungen geschah über die Webseite der jeweiligen Universität.

Somit fungierte ich selbst als ‚gate keeper‘ in dieser Untersuchung. Daraus ergab sich eine Einschränkung der Stichprobe, da der beschränkte Kontakt zu Studierenden be-

⁸ Da es sich um Dokumente handelte, die im Rahmen der Hochschullehre entstanden sind, wurde ein der Datenschutzbeauftragten der beiden Hochschulen zur Absicherung der Forschung in Bezug auf die Datenanonymität hinzugezogen.

stand. Aus diesem Grund handelt es sich bei dieser Arbeit um eine Fallstudie, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Bezogen auf die zur Verfügung stehenden ‚Informanten‘ stellte sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung heraus, dass die Umsetzung der Portfolio-Methode an beiden Hochschulen von Seiten der Studierenden als mangelhaft empfunden wird. Entweder wurden im Rahmen des Studiums bisher keine Portfolios verfasst oder diese entsprachen nicht den im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführten Angaben. Im letzten Fall bestanden sie aus der Zusammenstellung diverser Textdokumente, die in der entsprechenden Lehrveranstaltung verfasst werden mussten, z.B. gesammelte Stundenprotokolle oder „Hausaufgaben“ ohne jeglichen reflexiven Charakter.

Sofern Studierende anderer, nicht-pädagogischer Studiengänge um Portfolio-Beispiele gebeten wurden, erhielt ich durchweg negative Rückmeldungen. Einzige Ausnahme war die Antwort einer Anglistik- und Kunststudentin, die jedoch im Hinblick auf diese Analyse als Einzelfall zu betrachten ist. Diese Erfahrung bestätigt in gewissem Maße, wenn auch nicht durch empirische Belege nachgewiesen, die bereits getroffene Aussage der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006), dass die Nutzung von Portfolios vorrangig in Studiengängen mit pädagogischem Bezug erfolgt. Einige der Anfragen wurden zudem mit der ausdrücklichen Bitte um vertrauliche Behandlung der Dokumente beantwortet, da es sich bei den angeforderten Portfolios aus Sicht der portfolioführenden Person um sehr persönliche Daten handelt. Andere Anfragen wurden aus eben jenem Grund verweigert.

An dieser Stelle wird bereits das Potenzial deutlich, welches in Portfolio-Arbeiten im Gegensatz zu konventionellen (Prüfungs-)Leistungen der Hochschullehre, wie Klausuren oder Hausarbeiten, steckt. Der mit dem „Shift from Teaching to Learning“ geforderte Studierendenorientierung innerhalb der Lehr- und Lernprozesse sowie der durch Welbers (2008) geforderten Fokussierung auf individuelle Biographien der Studierenden, scheint demnach bereits ansatzweise gerecht geworden zu sein.

Außerdem zeigt sich, dass ein angeführter Vorteil der Dokumentenanalyse im Zusammenhang dieser Untersuchung mit Einschränkungen betrachtet werden muss: Der Zugang zu den Daten in Form der Portfolios stellte sich nicht unbedingt als ‚schnell verfügbar‘ heraus, da die portfolioführenden Personen die Dokumente teilweise nur unter gewissen Zusicherungen zur Verfügung gestellt haben.

Die Auswahl der Dokumente aus der Gesamtheit aller mir zur Verfügung stehenden Portfolios geschah entsprechend der Vorgaben, die im Kapitel zur Dokumentenanalyse beschrieben wurden. Es wurden ausschließlich jene Portfolios gewählt, die die in Kapitel 1 dieser Arbeit erläuterten Merkmale am ehesten zu erfüllen schienen: D.h. sie mussten neben einer Beschreibung von Seminar-, Projekt- und Praktikumserfahrungen

etc. einen reflexiven Anteil enthalten, der u.U. auch anhand von ausgewählten Artefakten einen differenzierten individuellen (Lern-) Prozess aufzeigen würde.

Somit sollten die ausgewählten Portfolios über die theoretischen Merkmale eines Portfolios aus Kapitel 1 hinaus, auch jenen des „Shift from Teaching to Learning“ und der entsprechenden ‚Outcome Orientierung‘ gerecht werden.

Portfolios, die aus den bereits erwähnten Textsammlungen bestanden, fanden keine weitere Beachtung bezüglich der Analyse, weil keine entsprechenden Informationen bezüglich der Fragestellung zu erwarten waren. Es ist zu vermuten, dass diese kein Abbild der ‚Outcome Orientierung‘ darstellen würden. Des Weiteren sollten die Portfolios eine größtmögliche Vielfalt an Einsatzkontexten und damit Zielsetzungen widerspiegeln, um schließlich eine Varianz an Portfolioarten, bezogen auf die im Vorfeld beschriebenen Einsatzszenarien, darstellen zu können.

3.3.2 Das Analyseraster

Im Anschluss an die Auswahl der Portfolios musste ein Analyseraster entwickelt werden, anhand dessen die Dokumentenanalyse durchgeführt werden sollte⁹. Dies geschah, wie bereits einleitend in dieses Kapitel erwähnt, induktiv aus analysierten Portfolios heraus.

Zunächst kategorisierte ich die ausgewählten Portfolios grob, indem ich reflexive Anteile von bloßen Tatsachenbeschreibungen trennte. Zudem versuchte ich den Entstehungskontext bzw. die Einsatzmöglichkeit ausfindig zu machen und den Aufbau der Portfolios zu beschreiben. Zuletzt betrachtete ich die eingefügten oder angeführten Artefakte, mit Hilfe derer Rückschlüsse auf die beschriebenen Kompetenzen und Lernergebnisse geschlossen werden sollten.

In einem zweiten Arbeitsschritt konkretisierte ich die Hauptkategorien und ordnete ihnen einzelne, näher definierte Kategorien unter. Des Weiteren kategorisierte ich die jeweiligen Anforderungsmerkmale der Lehrenden¹⁰.

Das Analyseraster, welches durch im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführte Aspekte ergänzt wurde, gliedert sich demnach wie folgt:

Kategorien	Bestandteile im Portfolio
Art des Portfolios	Die <i>Art des Portfolios</i> bezieht sich auf die in Kapitel 1.5 vorgenommene Untergliederung in die fünf wesentlichen Arten von Portfolios. Dazu werden Merkmale des

⁹ Zur Unterstützung der Analyse der einzelnen Portfolios wurde die MAXQDA-Software genutzt.

¹⁰ Das entstandene Codesystem zur Erstellung des Analyserasters befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

	Portfolios mit den Angaben im theoretischen Teil abgeglichen.
Einsatzmöglichkeit	Des Weiteren soll erfasst werden, welcher der im theoretischen Teil beschriebenen <i>Einsatzmöglichkeiten</i> das jeweilige Portfolio zuzuordnen ist. Dies geschieht zum Zwecke der Einschätzungen darüber, welche der beschriebenen Szenarien für die Nutzung von Portfolios im Hochschulstudium bisher am gängigsten erscheint.
Entstehungskontext	Zur Verdeutlichung des jeweiligen <i>Entstehungskontextes</i> bzw. den Zweck, für den das Portfolio verfasst wurde, werde ich aus Datenschutzgründen keine Hochschulzugehörigkeit und Seminartitel nennen ¹¹ . Der Entstehungskontext ist deshalb von Relevanz, da „auch Dokumente, die innerhalb bestimmter Institutionen entstehen, [...] bestimmten Zielen [dienen] und [...] bestimmte kommunikative Funktionen“ (Ballstaedt 1994, S. 167) erfüllen. Somit dürfen auch die Dokumente, die für diese Untersuchung vorliegen, nicht abgelöst vom Entstehungskontext analysiert werden. Der Entstehungskontext „wird rekonstruiert, indem die persönlichen Motive oder institutionellen Ziele der Akteure festgestellt werden, sowie die Bedeutung, die sie ihren sprachlichen Hervorbringungen selbst zuschreiben“ (Ballstaedt 1994, S. 167).
Anforderungen durch Lehrende	Durch die Beschreibung der <i>Anforderungen durch Lehrende</i> soll möglichst ein Abbild des Umgangs mit Portfolios inner-

¹¹ Alle Hinweise, die eine entsprechende Zuordnung (Namen, Seminar- und Projekttitel, Hochschule, Semester, Orte) ermöglichen könnten, wurden im jeweiligen Portfolio, das sich im Anhang der Arbeit befindet, geschwärzt.

	<p>halb der Hochschullehre geliefert werden. Dadurch, dass beschrieben wird, welche Vorgaben Lehrende ihren Studierenden für die Erstellung der Portfolios an die Hand geben oder inwieweit diese betreut werden, könnte sich ein möglicher Hinweis auf die Umsetzung der „Outcome Orientierung“ finden lassen.¹²</p>
Bewertung	<p>Die Portfolios sollen auch auf die Form ihrer <i>Bewertung</i> hin überprüft werden. Handelte es sich jeweils um eine Selbstbewertung oder um eine Bewertung oder gar Benotung durch den Lehrenden. Zu beachten ist an dieser Stelle auch der von Häcker (2005) angeführte mögliche Vorwurf, dass Portfolios Studierende dazu auffordern, bedingt durch die <i>Bewertung</i> der Arbeit in Form einer Note, eine „Selbstinszenierung als (unbegrenzt) wandlungsfähiges und reflektiertes Individuum“ vorzunehmen (S. 6). Wichtig ist außerdem zu überprüfen, wie sich die Art der Bewertung zur Forschungsfrage verhält, d.h. ob sie mit den Merkmalen des „Shift from Teaching to Learning“ übereinstimmen oder ob sich Brüche erkennen lassen.</p>
Verankerung in der Studien-/ Prüfungsordnung	<p>Interessant wird an dieser Stelle auch die <i>Verankerung in der Studien-/ Prüfungsordnung</i> sein, die einen Hinweis darauf geben kann, inwieweit eine „Outcome Orientierung“ bereits innerhalb der Studien-/ Prüfungsordnungen umgesetzt wurde (vgl. dazu Reis & Ruschin 2008).</p>

¹² Zur Erinnerung: Durch den „Shift from Teaching to Learning“ und die geforderte „Outcome Orientierung“, in den Lehr- /Lernarrangements vollzieht sich eine „Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. –situationen und Lernberatung“ (Wildt, 2003, S.14).

Aufbau	Des Weiteren soll der <i>Aufbau</i> der Portfolios analysiert werden, um mögliche Unterschiede in der Gestaltung und evtl. auch in der Definition des Begriffes „Portfolio“ seitens der Lehrenden aufzuzeigen. Auf diese Weise kann unter Umständen auf die Vielfalt der Formen geschlossen werden, die ein Portfolio annehmen kann, ohne wesentliche Merkmale zu vernachlässigen.
Reflexion des eigenen Lernprozesses	Die <i>Reflexion des eigenen Lernprozesses</i> soll betrachtet werden, weil sie hauptsächliches Merkmal eines Portfolios ist, der den Lern- und Entwicklungsprozess eines Studierenden fokussiert. Dabei soll herausgearbeitet werden, wie sich die Art des Lernens vor dem Hintergrund wesentlicher Merkmale des „Shift from Teaching to Learning“ ¹³ konkret darstellt. Interessant zu erfahren ist außerdem, ob die Portfolio-Autoren selbst Hinweise darauf geben, inwiefern sie sich darüber bewusst sind, dass sie mit einer neuen ‚Lernform‘ arbeiten. Evtl. gibt es Textteile innerhalb der Portfolios, die zeigen, dass sie selbst den geforderten Paradigmenwechsel noch nicht vollziehen.
Artefakte	In einem weiteren Schritt soll Bezug genommen werden zu evtl. genutzten <i>Artefakten</i> , anhand derer ein möglicher Lernfortschritt beschrieben werden kann und die somit zur Reflexion anregen. Wichtig zu beachten ist, inwieweit die

¹³ Zur Erinnerung: Wesentlich ist die Studierendenzentrierung innerhalb der Lehr-/ Lernsituation. Des Weiteren finden eine „Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse“ sowie die „Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen“ (Wildt, 2003, S.14) statt. Weiterer Bestandteil ist die „Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens“ (Wildt, 2003, S.14). Zuletzt wird eine „Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien“ angestrebt (Wildt, 2003, S.14).

	Artefakte in das Portfolio eingebunden sind und ob die portfolioführenden Personen die durch Bräuer (2004) geforderte Auskunft erteilen: „Was ist das? Warum wurde das Dokument ausgewählt? Was wurde mit Hilfe des Dokuments gelernt?“ (Bräuer 2004, S. 24).
Aussagen zu Lernergebnissen	Zuletzt sollen konkrete <i>Aussagen zu Lernergebnissen</i> im jeweiligen Portfolio herausgestellt werden. Dabei gilt es zu beachten, inwieweit die Lernergebnisse, die durch die Studierenden direkt oder indirekt formuliert wurden, den in dieser Arbeit beschriebenen Ansprüchen genügen (vgl. Schermutzki 2008, S.6).

Zur Analyse dieser beschriebenen ‚Kategorien‘ werden prägnante Ausschnitte zitiert¹⁴. Die vollständigen Portfolios inklusive der dazugehörigen Vorgaben zur Erstellung sowie Auszüge der entsprechenden Studien- bzw. Prüfungsordnungen befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Bereits im Vorfeld sei gesagt, dass die Zuordnung zu einer Portfolioart nicht immer eindeutig vorgenommen werden kann. Diese wird deshalb erst im Anschluss an die Beschreibung der Portfolios stattfinden und kann, sofern es sich um eine Mischform handelt, theoretisch durch weitere Merkmale anderer Portfolioarten ergänzt werden.

Aus forschungsökonomischen Gründen werde ich mich bei der Analyse der einzelnen Portfolios auf wenige wesentliche Ausschnitte konzentrieren, die ein Abbild der gesamten Arbeit darstellen.

3.3.3 Fall A

Bei dem in Fall A vorliegenden Portfolio¹⁵ handelt es sich um ein Dokument, das im Rahmen eines Seminars eines pädagogischen Studienganges mit Lehramtsbezug *lehrveranstaltungsbegleitend* entstanden ist. Ziel des Seminars war es, den teilnehmenden Studierenden Möglichkeiten zu bieten, Kinder im Grundschulalter an naturwissenschaftliche Fächer heranzuführen. Die Studierenden erarbeiteten zunächst theoretische Grundlagen zur Thematik sowie ihrer entsprechenden Vermittlung und setzten

¹⁴ Es wurden keine Veränderungen an Originalzitaten vorgenommen, auch wenn diese grammatikalische Fehler enthalten.

¹⁵ Das Portfolio inkl. aller zusätzlichen Dokumente befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

diese in die Praxis um. Dabei leiteten sie verschiedene Kleingruppen an. Es handelte sich demnach um ein Seminar mit hohem Praxisanteil, das den Studierenden die Möglichkeit geben sollte, eigene Lehrerfahrungen zu sammeln und bereits vorhandene unter Umständen zu erweitern¹⁶. Für die Erstellung des abschließenden Portfolios bekamen die Studierenden zur jeweiligen Seminarsitzung Fragen mitgeteilt, die sie parallel beantworten sollten. Da der *Zweck* des Portfolios an keiner Stelle innerhalb des Dokumentes explizit genannt wurde, ist meine Vermutung, dass der Lehrende seine Studierenden durch die Erstellung desselben zum einen dazu anregen wollte, sich der Entwicklung ihres eigenen Lehrverhaltens bewusst zu werden sowie das gesamte Projekt und die Lehrveranstaltung zu beurteilen. Außerdem sollte überprüft werden, inwiefern sich die Studierenden mit der fachlichen Materie auseinandergesetzt haben.

Diese Vermutung ergibt sich aus der Vielfalt an Fragen und Aufgaben, deren Antworten und Lösungen hauptsächlich Bestandteil des Portfolios sind.

Zudem sind die insgesamt neun Fragen, die im Portfolio beantwortet werden sollten, einziger Hinweis auf die *Anforderungen durch die betreuenden Lehrenden* zur Erstellung des Portfolios. Explizite Bewertungskriterien existieren nach der Studierenden nicht. Ebenso erhielten diese keine Rückmeldungen zu ihren Arbeiten durch die Lehrenden.¹⁷

Die Fragen, ihre Antworten bzw. Aufgaben und ihre Lösungen stellen die Kapitel des Portfolios dar und prägen somit dessen *Aufbau*.

Das Portfolio wurde schließlich mit einer Note durch die Lehrenden *bewertet*. Inwieweit der von Häcker (2005) angeführte Vorwurf der „Selbstinszenierung“ zum Tragen kommt, kann zwar nicht eindeutig abgewiesen werden, dennoch stellen die Fragen einen Raum dar, auch Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern darzulegen. Sie veranlassen den portfolioführenden Studierenden dazu, exakt zu einem Themen- oder Erlebnisfeld Auskunft zu geben. Dabei wird dieser jedoch nicht dazu ermuntert, seinen Lernprozess als durchweg positiv herauszustellen, nur um eine gute Note zu erreichen. Neben der Benotung wurde das Portfolio auch als Prüfungsleistung in der für den Studiengang entsprechenden *Studien-/ Prüfungsordnung* festgehalten. Die Begriffsdefinition hierfür lautet wie folgt:

„Ein Portfolio umfasst eine bestimmte Anzahl von Leistungen (z. B. Protokoll, Thesenpapier, Rezension, Lerntagebuch, Kurzreferat, Übungsaufgaben). Prüfungsleistungen gemäß Abs. 1 Nr. 1 - 6 und 8 - 10 sind innerhalb eines Portfolios nicht zulässig. Das Portfolio wird in seiner Gesamtheit bewertet“ (Studienordnung zu Fall A, S. 230).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Vorgabe innerhalb der Studienordnung eine Sammlung verschiedener Dokumente vorsieht, die wenig reflexiven Charakter vorweisen und somit nicht der in Kapitel 1 vorgenommenen Begriffsdefinition entsprechen.

¹⁶ Die Beschreibung der Lehrveranstaltung lässt sich auf die Inhalte des Portfolios zurückführen.

¹⁷ Diese Hinweise erhielt ich als Anmerkung durch den Autor des Portfolios.

Das vorliegende Portfolio würde wahrscheinlich am ehesten einem Lerntagebuch entsprechen, welches in seinen Grundzügen einem Portfolio ähnelt (vgl. dazu Pädagogische Hochschule Freiburg 2006, S. 1).

Die oben angeführte Definition kann ein Hinweis darauf sein, dass Portfolios im Hochschulstudium eher als Sammlung einzelner Dokumente wie Protokolle oder Übungsaufgaben etc. gesehen werden, als der eigentlichen Begriffsbestimmung entsprechend aufgebaut zu sein. Trotz dieser ‚falschen‘ Auslegung entspricht das im Fall A vorliegende Portfolio den wesentlichen in Kapitel 1 angeführten Merkmalen.

Hervorzuheben ist, dass bereits einige der Fragen, die für die Erstellung des Portfolios vorgegeben wurden, eine *Reflexion* implizieren, so dass der Studierende dazu veranlasst wird, neben der Lehrveranstaltung und dem in diesem betriebenen Projektunterricht auch seinen *eigenen Lernprozess* zu beschreiben und zu reflektieren. Beispiel hierfür ist die Frage:

„Reflektiere deine Arbeit im Schülerlabor insgesamt. Wo hast du Stärken entdeckt? Wo möglicherweise Probleme? Analysiere auch deine Rolle als Vermittler an der Station. Was nimmst du [...] mit für deine zukünftige Arbeit?“ (Portfolio Fall 1, Absatz 88-91).

Der Studierende wird dazu aufgefordert sich mit Stärken und Schwächen seines eigenen Lehrverhaltens auseinanderzusetzen und seine Rolle zu reflektieren. Außerdem soll eine Zukunftsperspektive formuliert werden. Diese Aufgabe wurde wie folgt ausgeführt:

„Als Stärke habe ich die Fähigkeit empfunden, eine angenehme Arbeitsatmosphäre zu schaffen und gelassen die Station zu bearbeiten, ohne den Faden zu verlieren. Hatte sich mir die Struktur einer Station gänzlich erschlossen, konnte ich auch nach Unterbrechungen, Störungen oder nachdem ein Kind vom Thema abgekommen war, um eine Geschichte aus dem Alltag zu erzählen, immer schnell zum nächsten Arbeitsschritt zurückkehren.

Als problematisch sehe ich Situationen an, in denen ich ein Kind, welches Fehlverhalten an den Tag legt, zurechtweisen muss. Ich tendiere dazu, mit ruhiger Stimme und in freundlichem Ton zu sprechen. Allerdings befürchte ich, dass dabei die Dringlichkeit, das Verhalten zu ändern, dem Kind nicht gänzlich bewusst werden könnte. Allerdings kam es während des [...] Projektes nicht zu wirklich schwerem Fehlverhalten, sodass ich weitere praktische Erfahrungen benötige, um zu erproben, wie ich mich am ehesten in solchen Situationen verhalten sollte.

Aus dem [...] Projekt nehme ich die positive Erkenntnis mit, dass ich mit der Art und Weise, wie ich mit Kindern interagiere und sie beim Lernen anleite, auf wenig Probleme gestoßen bin. Die SchülerInnen verhielten sich mir gegenüber freundlich und offen, weshalb ich den Schluss ziehen kann, dass ich weder einschüchternd noch unsympathisch auf sie wirke“ (Portfolio Fall A, Absatz 92-94).

Wichtig zu erwähnen ist außerdem, dass die erste und die letzte Aufgabe des Fragenkatalogs identisch sind:

„Erläutere deine Einstellung zum Fach Chemie und den Naturwissenschaften“ (Portfolio Fall A, Absatz 41 und 95).

Auf diese Weise soll eine Veränderung der Denkweise vor und nach Durchlaufen des Seminars festgestellt werden. Dass auch der Studierende diese Dopplung als einen Hinweis darauf versteht, bestätigt die Antwort auf Frage 9:

„Meine Einstellung zu den Naturwissenschaften hat sich nicht grundlegend geändert. Ich bin weiterhin sehr an naturwissenschaftlichen Themen interessiert und scheue mich nicht, mir bisher unbekannte Themengebiete zu erschließen. Zusätzlich ist mir jedoch bewusst geworden, dass es mir wirklich Freude bereitet mit Kindern zu experimentieren und einer wissenschaftlichen Fragestellung nachzugehen“ (Portfolio Fall A, Absatz 96/97).

Eine Anregung zur Reflexion von Veränderungen geschah auch in Bezug auf die Frage:

„Welche Erwartungen hast/ hattest du an das Praktikum und das Seminar? In welchem Bereich konnten die Erwartungen (nicht) erfüllt werden?“ (Portfolio Fall A, Absatz 48).

Die Antwort auf diese Fragen können mitunter als *Aussagen zu Lernergebnissen* bewertet werden. Die portfolioführende Person in Fall A äußert sich beispielsweise wie folgt:

„Ich bin in späteren Terminen um einiges entspannter in die Durchführungen gegangen, weil ich nicht mehr das Gefühl hatte, sämtliche Inhalte durchgehen zu müssen. Falls eine Gruppe bei einem Experiment besonderes Interesse gezeigt hat oder der Groschen länger nicht fiel, nahm ich mir die Zeit, vertiefte diesen thematischen Abschnitt und nahm bewusst in Kauf, andere Aspekte der Station weniger ausführlich besprechen zu können bzw. ganz streichen zu müssen. Auch in der Anleitung zum Experimentieren konnte ich Veränderungen feststellen. Ich kann zwar nicht behaupten, ganz genau zu wissen, wie ich die SchülerInnen am besten zum Erkenntnisgewinn leite, aber ich denke, ich habe ein Gefühl dafür entwickelt, wie ich ihr Interesse wecken kann und sie auf bestimmte Aspekte aufmerksam mache, ohne ihnen die Lösung des Problems vorzugeben. In späteren Durchführungen brauchte ich mich nicht mehr so sehr auf dieses Ziel zu konzentrieren – die aus meiner Sicht geeigneten Fragen und Hinweise, welche ich stellen bzw. geben wollte, waren schneller parat als zu Beginn des Praktikums“ (Portfolio Fall A, Absatz 54).

An dieser Stelle werden eine positive Veränderung des eigenen Lehrverhaltens, durch die mehrfache Betreuung verschiedener Gruppen innerhalb des Unterrichts, ein Bewusstwerden dessen und ein möglicher Wissenszuwachs sowie die Auseinandersetzung mit der Thematik bedingt.

Die fachliche Vertiefung der im Seminar behandelten und schließlich Unterricht eigenständig vermittelten Materie und das Bewusstsein über die entsprechenden Lernziele, wird auch anhand angefügter *Artefakte* in Form von Mind Maps zu den Elementen Feuer, Wasser, Erde und Luft deutlich (siehe Anhang). Allerdings wird durch den Autoren kein weiterer Bezug zu den Artefakten genommen, indem er deren Einbindung in das Portfolio oder seinen eigenen Lernprozess beschreibt. Die Artefakte sind Bestandteil/ Lösung einer der Aufgaben:

„Erstelle zu den 4 Stationen (Feuer, Wasser, Erde, Luft) eine Mind Map oder eine Concept Map, die Versuchsablauf und Intention der Station widerspiegelt“ (Portfolio Fall A, Absatz 55).

Die Bedeutung der Artefakte muss durch den Leser selbst erarbeitet werden, denn es liegt keine ergänzende Erläuterung vor.

Insgesamt lässt sich zu den Fragen und Aufgaben durch den Lehrenden festhalten, dass diese von sehr unterschiedlicher Art sind. Auf der einen Seite handelt es sich um

Aufgaben, die das fachliche Wissen der Studierenden anhand von Beschreibungen überprüfen sollen (vgl. dazu Portfolio Fall A, Absatz 55, 60-62 und 63-87). Darüber hinaus gibt es Fragen, die das Projekt, das den Rahmen der Lehrveranstaltung ausmachte, reflektieren sollen. Dabei geht es darum zu erfahren, welche Möglichkeiten der Studierende unter Umständen für sich bereits vor Beginn auszumachen scheint, d.h. mit welcher Einstellung er die Teilnahme beginnt (vgl. dazu Portfolio Fall A, Absatz 41/42, 43-47, 48-50)

Für den „Shift from Teaching to Learning“ relevante Fragen sind solche, die den persönlichen Entwicklungsprozess während der Praxisphasen im Projekt reflektieren lassen. Die Fragen sollen bewirken, dass der Student selbst, hier in der Rolle als Lehrer, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen gerät (vgl. dazu Portfolio Fall A, Absatz 51-54, 56-59, 88-94). Durch die Auseinandersetzung mit seinem Verhalten und seinen Veränderungen im Laufe der Veranstaltungszeit, hat er die Möglichkeit sich über Stärken und Defizite bewusst zu werden und diese als Konsequenz im weiteren Verlauf seines Studiums bzw. seiner anschließenden Berufstätigkeit zu verbessern.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es sich bei dem in Fall A vorliegenden Portfolio um ein *Beurteilungsportfolio* handelt. Folgende Merkmale lassen darauf schließen: Das Portfolio wurde mit einer Note bewertet und besteht schließlich aus einem vom Lehrenden festgelegten Fragenkatalog, dessen Beantwortung als verbindliche Zielsetzung für die Entstehung zu sehen ist und der wahrscheinlich das hauptsächliche Beurteilungskriterium darstellt (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13 & Klampfer 2005, S. 6). Um die erfolgreiche Teilnahme an der Lehrveranstaltung zu dokumentieren, beinhaltet das Portfolio verschiedene reflexive Fragen an die Studierenden. Diese müssen Aussagen sowohl über die Lernqualität als auch den erreichten Lernstand innerhalb der Lehrveranstaltung machen, indem sie eine Einschätzung über ihr Verhalten als Lehrperson und den diesbezüglichen Entwicklungsprozess abgeben. Zudem werden erbrachte Leistungen dadurch abgebildet, dass bestimmte vorgegebene Aufgaben und Tätigkeiten erfolgreich umgesetzt wurden:

„Welche naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen können im Schülerlabor angebahnt werden? Beschreibe ein Experiment, das im [...] Unterricht gemacht werden könnte, um naturwissenschaftliche Arbeitsweisen zu verdeutlichen“ (Portfolio Fall A, Absatz 63).

Zusammenfassend lässt das Portfolio eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Lernprozesses, bezogen auf die im Seminar vermittelten fachlichen Kenntnisse und erworbenen Lehrkompetenzen, erkennen. Bereits das Konzept der Lehrveranstaltung entspricht durch seinen Praxisanteil, der dazu beiträgt, dass die Studierenden ihre Rolle als zukünftige Lehrer einüben und Erfahrungen sammeln, den Ansprüchen des Paradigmenwechsels. Das in diesem Zusammenhang entstandene Portfolio spiegelt die Merkmale ebenso wieder. Der Studierende rückt in das Zentrum

des Interesses der Prüfungsform, wobei persönliche Erwartungen, Erfahrungen und Lernergebnisse abgebildet werden. Der Lehrende agierte in diesem Zusammenhang durch die Anregung zu aktivem Lernen und durch die Konstruktion des Fragenkatalogs als Mentor seiner Studierenden.

Das Portfolio verdeutlicht, dass die Kombination aus Vermittlung von theoretischem Wissen und dessen Anwendung in der Praxis eine effektive Art des Lernens zu sein scheint. Der Lernende entwickelt, indem dazu aufgefordert ist, individuelle Lernstrategien, um die zuvor definierten Lernergebnisse zu erfüllen:

„In der ersten Durchführung hatte ich die „Feuer I“-Station zugeteilt bekommen. Im Verlauf des ersten Durchgangs musste ich des öfteren auf meinen Ablaufzettel sehen, weil ich die Abfolge der einzelnen Schritte noch nicht verinnerlicht hatte. Diese Unsicherheit sorgte leider auch für gesteigerte Nervosität, die wohl auch dazu führte, dass ich ein wichtiges Experiment zur Veranschaulichung einfach ausließ. Nach dem Hinweis einer Beobachterin, konnte ich diesen Aspekt in der zweiten Durchführung jedoch einbauen. Des Weiteren hatte sich der Ablauf der Station verfestigt und ich benötigte meinen Spickzettel nicht mehr“ (Portfolio Fall A, Absatz 57).

Der Portfolio-Autor gibt in seiner Arbeit jedoch keine Auskunft darüber, inwiefern er sich darüber bewusst ist, dass es sich bei der Methodik, die in der Lehrveranstaltung angewandt wurde, um eine neue Art des Lernens handelt, die einem Paradigmenwechsel entspricht der zunehmenden Einzug in die Hochschulen erhalten soll.

3.3.4 Fall B

Bei dem in Fall B vorliegenden Dokument handelt es sich ebenfalls um ein Portfolio¹⁸, das *lehrveranstaltungsbegleitend* zu einem Seminar eines pädagogischen Studiengangs entstand. Ziel des Seminars war es, den Studierenden wesentliche Inhalte der Planung, Entwicklung und des Managements von Bildungsprogrammen und -veranstaltungen mit dem Anspruch zur Praxisnähe zu vermitteln. Diese Inhalte wurden zum einen in Präsenzveranstaltungen thematisiert, sollten aber auch in Form von Einzel- und Gruppenarbeiten in Verbindung mit theorievertiefenden und praktischen Arbeitsaufträgen eigenständig erarbeitet werden. Zusätzlich wurde eine Exkursion in ein den Seminarinhalten entsprechendes Praxisfeld unternommen¹⁹.

Bereits der Aufbau der Lehrveranstaltung lässt auf eine outcomeorientierte Konzeption schließen. Die Studierenden waren dazu aufgefordert, sich einen Teil des Wissens, bezogen auf die im Seminar behandelte Thematik, selbstständig zu erarbeiten. Je nach Intensität ihrer Bemühungen konnten sie ihren Lernprozess eigenständig beeinflussen. Entsprechend outcomeorientiert gestaltet sich auch der abschließende Leistungsnachweis. Das Portfolio gab den Studierenden schließlich die Möglichkeit, das Gelernt-

¹⁸ Das Portfolio wurde vom Autor als Lernportfolio betitelt. Es befindet sich inklusive aller zusätzlichen Dokumente im Anhang dieser Arbeit. Fall B, C, D beziehen sich auf die selbe Studienordnung und befinden sich deshalb ausschließlich im Anhang zu Fall B.

¹⁹ Die Beschreibung der Lehrveranstaltung lässt sich auf die Inhalte des Portfolios zurückführen.

te zu beschreiben und den Lernprozess anschließend zu reflektieren. Ihr Lernprozess steht neben der Beschreibung und Reflexion der Lehrveranstaltung im Mittelpunkt des Portfolios.

Es wurde zwar benotet, war allerdings nicht in der *Studienordnung* als zu erbringende Leistung verankert. An dieser Stelle wurden ausschließlich die Möglichkeiten der Gruppenpräsentation und des Referates vorgegeben (vgl. Studienordnung Fall B).

Die *Anforderungen durch den Lehrenden*, was den Inhalt und die Bewertungskriterien betrifft wurden anhand eines Merkblatts mitgeteilt. Dabei wurde zunächst der inhaltliche Aufbau näher definiert:

„Ein Portfolio besteht in der Regel

a) aus einer Sammlung von Materialien und Dokumenten, die im Rahmen der Veranstaltung erstellt wurden. Es knüpft somit unmittelbar an den Verlauf der Veranstaltung an. Die Menge der zusammengestellten Materialien, Präsentationen, Informationsblätter usw. als Ergebnisse/Produkte der Veranstaltung (oder learning outcomes) ist nicht genau zu bestimmen und variiert in Abhängigkeit zu den jeweiligen Veranstaltungen.

b) aus einer zusammenfassenden Darstellung der Arbeitsaufgaben, Wege ihrer Bearbeitung (incl. der methodischen Vorgehensweise) und der erzielten Ergebnisse (erreichte Ziele, nicht erreichte Ziel, Abweichungsanalyse), um die Sammlung der Dokumente für den Leser nachvollziehbar zu machen (ca. 15 Seiten). Da die Aufgaben in der Regel in Gruppen bearbeitet wurden, können Teile des Portfolios bei mehreren Teilnehmern nahezu identisch sein.

Die besondere Einzelleistung soll darin bestehen, eine Arbeitsaufgabe, die ihr besonderes Interesse hervorgerufen hat, nicht nur darzustellen, sondern entweder vor dem Hintergrund

a) einer Literaturanalyse oder

b) der konkreten Bearbeitung einer vertieften bewertenden Analyse zu unterziehen.

Dieser Teil des Portfolios gibt die Möglichkeit des vertieften Nachweises ihrer Kompetenzen“ (Hinweise zur Erstellung Fall B).

Diese Anforderung listet mit der beschriebenen Theorie vergleichbare Ansätze auf, dabei findet eine Verknüpfung mit der Lehrveranstaltung statt. Auch die Form der einzubringenden Artefakte sowie wichtige Inhalte werden näher beschrieben.

Die *Bewertung* des Portfolios erfolgte entlang folgender im Vorfeld beschriebener Kriterien:

- „Wie differenziert ist die Darstellung der erstellten Materialien und Arbeitsergebnisse der Veranstaltung? Ist die Dokumentation vollständig und transparent?
- Werden die einzelnen Arbeitspakete/Arbeitsaufgaben in ihrem Arbeitsverlauf, in den Ergebnissen und deren Analyse einer kritischen Reflexion unterzogen.
- Wie ist die formale Gestaltung? (Print- oder Online-Fassung)
- Wie wird der eigene Arbeitsbeitrag dargestellt und einer reflektierenden Analyse unterzogen?“ (Hinweise zur Erstellung Fall B).

Die Bewertungskriterien umfassen neben einer formalen Gestaltung auch die Bewertung des Reflexionsprozesses, die Dokumentation und Einordnung der Artefakte in den gesamten Seminarverlauf.

Bei Betrachtung der Anforderungen wird deutlich, dass die Studierenden bereits zu Beginn des Erstellungsprozesses darüber aufgeklärt waren, welche Ansprüche an den Inhalt des Portfolios gestellt werden bzw. wie es bewertet werden würde. Diese Hin-

weise entsprechen den von Stratmann et al. (2009) in Kapitel 1.6 angeführten Anforderungen an die Erstellung eines Portfolios.

Demnach gestaltet sich der *Aufbau* des Portfolios entsprechend der inhaltlichen Vorgaben, die Kapiteleinteilung wird aber dennoch relativ frei vorgenommen. Es besteht aus insgesamt fünf Kapiteln: In der Einleitung wird zunächst der Entstehungskontext beschrieben. Auch an dieser Stelle findet sich ein Bezug zu den im theoretischen Teil dieser Arbeit gemachten Aussagen (vgl. Bräuer 2004). Im zweiten Kapitel, der Dokumentensammlung, werden jeweils Ergebnisse der für die Lehrveranstaltung angefertigten Gruppen- und Einzelarbeiten als *Artefakte* des eigenen Lernprozesses beschrieben und reflektiert. Bei den Artefakten handelt es sich um die Lösungen verschiedener Aufgaben (Textdokumente und Grafiken) und durch den Lehrenden erstellte Power Point Folien²⁰.

Kritisch zu betrachten ist die Tatsache, dass die Artefakte an einigen Stellen nur Anhang einer beschriebenen Seminarsitzung zu sein scheinen. Es wird kein konkreter Bezug zu erreichten Lernergebnissen aufgebaut und nicht begründet, warum diese für die Erstellung des Portfolios ausgewählt wurde (vgl. Absatz 73-104).

An anderen Stellen wird allerdings anhand des Artefaktes (vgl. Portfolio Fall B, Absatz 27-37) deutlich, welches Lernergebnis für die entsprechende Seminarsitzung relevant zu sein schien:

„Für die Sitzung [...] war erneut keine Präsenzveranstaltung vorgesehen, sondern wurden abermals verschiedene Themen selbstorganisiert erarbeitet. [...] Die Aufgabe [bestand] [...] darin, die Inhalte von zwei Kapiteln des veranstaltungsbegleitenden Readers anhand von vier Fragen in einer Onlinephase zu erarbeiten [...].

Den thematischen Rahmen der Online-Aufgaben [...] bildeten die Einschränkungen und Chancen, die sich aus dem deutschen Bildungssystem, Internationalisierungsprozessen sowie dem informellen Lernen für das Lebenslange Lernen ergeben. Zur Bearbeitung [...] der zu beantwortenden Fragestellungen habe ich die Texte zunächst gründlich gelesen und mit Notizen versehen. Die Fragen waren sehr präzise formuliert und konnten mittels der Texte ohne Schwierigkeiten beantwortet werden. Die Methode der selbstständigen Erarbeitung hat mir die Möglichkeit gegeben, mich intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen und über die Voraussetzungen für eine Realisierung des Lebenslangen Lernens nachzudenken“ (Portfolio Fall B, Absatz 40f).

²⁰ Die Power Point Folien können aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht in den Anhang dieser Arbeit aufgenommen werden, da keine Möglichkeit besteht diese zu anonymisieren.



Portfolio Fall B, siehe Anhang

Auch das Beispiel der Graphik verdeutlicht, wie Artefakte in Fall B in das Portfolio eingebunden werden:

„Die Gruppenarbeit mit der Fragestellung „Was stört mich am Lernort Universität?“ [...] zielte darauf, anhand unserer unmittelbaren Lernumgebung – der Universität – Gegebenheiten jeglicher Art ausfindig zu machen, die sich negativ auf unser Lernverhalten ausüben. In einer Dreiergruppe haben wir zunächst Vorüberlegungen angestellt, welche Mängel an der Universität wir als gravierend und für unser Lernverhalten relevant erachten. Folgende Punkte haben wir schriftlich festgehalten:

- erschwerter Zugang zu (Pflicht-)Seminaren
- Vielzahl an Blockveranstaltungen
- schlechte Infrastruktur / Raumproblem
- „Zettelflut“ statt Reader
- überladene Stundenpläne
- zu viele Prüfungsleistungen über einen zu kurzen Zeitraum
- unvollständiger und veralteter Bibliotheksbestand

Mit dieser Auflistung sowie einer Kamera ausgestattet sind wir durch die Unigebäude gegangen und haben Fotos geschossen, die diese Mängel bildlich festhalten. Zudem haben wir Textmaterial, wie z.B. einen Stundenplan, gesammelt, welches ebenfalls die Problematiken unterstreicht. Diese zusammengetragenen Materialien haben wir anschließend auf ein Plakat gebracht und mit Schlagwörtern versehen.

Die Vorstellung und Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum, die Inhalt der [...], hat mir zwar keine neuen Erkenntnisse geliefert, jedoch erneut ins Gedächtnis gerufen, was sich an unserer Umgebung eigentlich alles auf unser Lernverhalten auswirken kann“ (Portfolio Fall B, Absatz 17-26).

Der Autor beschreibt die Aufgabenstellung und das Vorgehen der Arbeitsgruppe sehr detailliert. Anschließend findet eine Bewertung der „Learning Outcomes“ statt.

Insgesamt finden sich im Portfolio zahlreiche Abschnitte, die eine Reflexion des eigenen Lernprozesses enthalten. Diese werden in Bezug zu den Artefakten gesetzt. Der Autor des Portfolios nimmt schließlich auch konkret Bezug zu den *Lernergebnissen*, die er mit jeder einzelnen Sitzung und Arbeitsaufgabe für sich ausmachen konnte. Ein Beispiel ist:

„Hier kann ich also einen Kompetenzzuwachs verbuchen, da mir nun bewusst ist, dass nicht nur ein Zuwachs an Bildungsangeboten sowie die Sicherstellung einer Chancengleichheit für den Zugang zu diesen angestrebt werden muss, sondern unter anderem auch die Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens mit besonderer Betonung der Selbststeuerung von Lernenden sowie eine stärkere Vernetzung bestehender Institutionen von großer Bedeutung sind“ (Portfolio Fall B, Absatz 13).

Es wird deutlich, dass die portfolioführende Person das erweiterte Verständnis einer Thematik aus einer einzelnen Seminarsitzung als Lernergebnis bezeichnet. Auf die Frage, inwieweit es sich dabei, unter Berücksichtigung der Begriffsdefinition, wirklich um ein Lernergebnis handelt, werde ich im Rahmen der Diskussion der Analyseergebnisse eingehen.

Ein weiteres Beispiel dagegen zeigt auf, inwieweit Praxisübungen innerhalb von Seminaren einen Lernfortschritt bewirken können:

„Hier ist schnell klar geworden, wie schwer es ist, sich in einer Präsentation an eine exakte Zeitvorgabe zu halten und sich prägnant auszudrücken. In diesem Zusammenhang habe ich gelernt, dass man eine Powerpoint-Präsentation so gestaltet, dass man nicht wie ich sechs, sondern ein bis maximal drei Folien für drei Minuten verwendet, und dass die wichtigsten, jedoch gern vernachlässigten Elemente eines Vortrages die Einleitung und der Schluss sind. Diese wichtigen abschließenden Worte sind in meinem Vortrag durch den Versuch, den zeitlichen Rahmen einzuhalten, ausgeblieben“ (Portfolio Fall B, Absatz 70/71).

Auch wenn sich kein konkreter Bezug zu dem in Veranstaltungen vermittelten Wissen zum Management von Bildungsprogrammen erkennen lässt, hat die Praxisübung dazu geführt, dass der Studierende einen Zuwachs an Handlungskompetenz gewonnen hat. Durch die Erfahrung hat er die Möglichkeit, die gewonnene Erkenntnis in einer ähnlichen Situation auf diese zu übertragen und das Defizit auszugleichen.

Ein nächstes Beispiel zeigt die Tatsache auf, dass eine Seminarsitzung bzw. ein Arbeitsauftrag nicht zu neuen Erkenntnissen geführt hat und demnach keine Lernergebnisse definiert werden konnten:

„Die Vorstellung und Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum, die Inhalt der Sitzung [...], hat mir zwar keine neuen Erkenntnisse geliefert, jedoch erneut ins Gedächtnis gerufen, was sich an unserer Umgebung eigentlich alles auf unser Lernverhalten auswirken kann“ (Portfolio Fall B, Absatz 26).

Das dritte Kapitel des Portfolios entspricht einer fachlichen Vertiefung eines Inhalts, der in einer Lehrveranstaltung vermittelt wurde. An dieser Stelle finden sich ausschließlich Beschreibungen der Thematik (vgl. Portfolio Fall B, Absatz 108-116), auf die ich an dieser Stelle aus forschungsökonomischen Gründen nicht näher eingehen möchte. Das vierte Kapitel, mit *Reflexion* überschrieben, stellt ein abschließendes kritisches Fazit zur Lehrveranstaltung dar:

„Der Anspruch einer Vermittlung der Inhalte unter Einsatz verschiedener Methoden und unterschiedlicher Medien konnte erfüllt werden. Sehr gut haben mir persönlich der Seminarcharakter im Gegensatz zu einem klassischen Vorlesungscharakter sowie der hohe Anteil von selbstorganisierten Lernphasen gefallen. Hierdurch habe ich mich intensiver mit den einzelnen Inhalten auseinandergesetzt als bei ausschließlicher Einsatz ei-

ner dozentenorientierten Methode. Der häufige Wegfall von Präsenzveranstaltungen hat jedoch leider für Probleme mit dem Zeitmanagement gesorgt, so dass nicht alle geplanten Inhalte in ihrem vorgesehenen Umfang behandelt werden konnten“ (Portfolio Fall B, Absatz 118).

Außerdem wird noch einmal Bezug zu den Lernergebnissen genommen, die in der Lehrveranstaltung erreicht wurden:

„Profitieren konnte ich in Bezug auf meine Learning Outcomes auch von der individualisierenden Vorlesungsgestaltung durch Miteinbeziehen des Vorwissens von uns Studierenden sowie der starken Verknüpfung der Vorlesung mit den Seminaren des Moduls. Zudem wurde uns Studierenden die Möglichkeit der Partizipation an der inhaltlichen Gestaltung gegeben“ (Portfolio Fall B, Absatz 118).

Hier wird deutlich, wie ausschlaggebend die Form der Lehrveranstaltung für das Erreichen der zuvor definierten Lernergebnisse ist.

Schließlich setzt sich der Autor des Portfolios kritisch mit dem Portfolio als Prüfungsform auseinander:

„Nach jahrelangem Verfassen von klassischen Referaten und Hausarbeiten begrüße ich die Abkehr von üblichen Formen der Prüfungsleistung hin zu einer kreativen und reflexiven Form der Kompetenzmessung. Da ich jedoch nie zuvor ein Lernportfolio angefertigt habe und ich zudem nicht anwesend war, als innerhalb der Vorlesung das Vorgehen bei der Erstellung eines solchen besprochen wurde, habe ich mich mit dieser Form der Prüfungsleistung nicht leicht getan. Besonders schwer fielen mir die Auswahl der Dokumente sowie die Formulierung von Learning Outcomes. [...] Ich war außerdem in Bezug auf den Umfang der zusätzlichen Literaturanalyse verunsichert. Generell finde ich eine derartige Prüfungsleistung sehr sinnvoll, da man sich so auch nach Ablauf des Semesters noch einmal intensiv mit den Veranstaltungsinhalten auseinandersetzt und seine erworbenen Kompetenzen reflektiert und schriftlich festhält. Ich denke jedoch, dass es einer ausführlichen Besprechung unter Einbeziehung von Beispielmaterial im Vorfeld bedarf. Beim Verfassen des Portfolios ist mir selbst aufgefallen, dass ich mit fortschreitender Seitenzahl sicherer beim Schreiben wurde und die Darstellung der Inhalte und methodischen Vorgehensweisen ausführlicher wurde“ (Portfolio Fall B, Absatz 119).

Der Autor drückt aus, dass er das Führen eines Portfolios als adäquaten Leistungsnachweis empfindet, der die Möglichkeit bietet neues Wissen und gemachte Erfahrungen ein weiteres Mal zu durchdenken, wobei die Betreuung durch Lehrende ein bedeutender Faktor zu sein scheint. Der Ausschnitt beweist somit, dass eine umfangreiche Vorbereitung auf das Arbeiten mit der Portfolio-Methode bedeutsam ist. Der Autor ist sich bewusst darüber, dass es sich bei einem Portfolio um eine neue Lernform handelt, die von großem Nutzen sein kann.

Insgesamt lässt sich aussagen, dass die Kombination der Arbeitsphasen die Art des Lernens des Autor wesentlich geprägt hat. Eine anfängliche Übersicht über die Veranstaltungsinhalte, vermittelt durch den Lehrenden:

„Die Methode des weitgehend dozentenorientierten Vortrags bewerte ich zum Zwecke der Einführung in grundlegende Begriffe der Vorlesungsthematik als angemessen“

wurde schließlich durch selbstständiges Erarbeiten von Inhalten erweitert:

„Die Methode der selbstständigen Erarbeitung hat mir im Gegensatz zu einem Vortrag nicht bloß einen Überblick über die verschiedenen internationalen und nationalen Konzepte zum Lebenslangen Lernen gegeben, sondern mir zugleich ermöglicht, die Inhalte zu verinnerlichen. Außerdem hat mir die Erarbeitung Anlass gegeben, über die verschiedenen Interessen einzelner beteiligter Parteien am Lebenslangen Lernen nachzudenken“ (Portfolio Fall B, Absatz 16).

Präsenz-, Online- und Gruppenphasen wurden im stetigen Wechsel durchgeführt. Der Autor sieht den Vorteil von Eigenarbeitsphasen im Gegensatz zu Vorträgen vor allem darin, dass er sich intensiver mit den Inhalten beschäftigen kann, ohne auf das Tempo des Vortrags angewiesen zu sein.

Schließlich lässt sich feststellen, dass es sich bei dem in Fall B vorliegendem Dokument um ein Arbeitsportfolio handelt. Diesen Schluss ziehe ich aus der Tatsache, dass die portfolioführende Person eine Auswahl von Arbeiten gesammelt hat, die im Seminar entstanden sind und sich durch die Analyse dieser mit ihrem Lernprozess auseinandergesetzt hat. In einem nächsten Schritt formuliert sie Lernergebnisse, die als Resultat der Lehrveranstaltung zu bewerten sind. Das Portfolio bietet dem Studierenden und dem betreuenden Lehrenden einen Überblick über Arbeits- und Lernprozesse, die innerhalb des Seminars vollzogen wurden (vgl. Klampfer 2005, S. 6 und Brahm & Seufert 2007, S. 13).

3.3.5 Fall C

Das in Fall C analysierte Portfolio²¹ entstand ebenfalls im Rahmen eines Seminars, das einem pädagogischen Studiengang zuzuordnen ist. Jedoch kann dieses als Mischform zwischen Lehrveranstaltung und Projekt betrachtet werden. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung wurden den Studierenden wesentliche Merkmale der Projektarbeit bzw. des Projektmanagements vermittelt, die unmittelbar anhand eines fiktiv initiierten Projekts in Gruppenarbeit umgesetzt werden sollten. Auf diese Weise konnten die theoretisch angeeigneten Kenntnisse eine gewisse Praxisfunktion erfahren, auch wenn das Projekt nicht realisiert wurde, sondern ausschließlich auf dem Papier existierte²². Das Portfolio kann aber dennoch als ein Projektportfolio betrachtet werden, da es wesentliche Merkmale des *Projekts dokumentiert und reflektiert*. Zudem wird ein theoretischer Aspekt des Projektmanagements vertiefend erläutert (vgl. Portfolio Fall C, Absatz 105-134).

Das Portfolio wurde *benotet*, war allerdings nicht in der Studienordnung des Moduls verankert. Diese sah wiederum eine mündliche Prüfung, ein Referat oder eine Hausarbeit als Prüfungsleistung vor (vgl. Studienordnung Fall C).

²¹ Das Portfolio inklusive aller zusätzlichen Dokumente befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Fall B, C, D beziehen sich auf die selbe Studienordnung und befinden sich deshalb ausschließlich im Anhang zu Fall B.

²² Die Beschreibung der Lehrveranstaltung lässt sich auf die Inhalte des Portfolios zurückführen.

Die *Bewertungskriterien* für das Portfolio wurden durch den Lehrenden explizit formuliert:

„Dokumentationsteil:

Beitrag der dokumentierten Arbeitsleistungen zur kontinuierlichen Arbeit in der Projektgruppe bzw. zur Einhaltung von Zeitvorgaben, erkennbare Systematik im Vorgehen, Aufbereitung und Verständlichkeit von Informationen, fachliche Qualität von Informationen, Belege für persönliches Engagement und Teamorientierung (d.h. auch Belege für die Unterstützung des Projektteams bei (inhaltlichen) Fragestellungen, die nicht direkt die Teilaufgaben des jeweiligen Teilnehmers berühren)

Reflexionsteil:

Klarheit und Nachvollziehbarkeit der Argumentation, Grad der kreativen Eigenleistung, Reflexion von Argumentationen aus der (wissenschaftlichen) Literatur sowie Schlüssigkeit und Begründung eigener in die Arbeit eingebrachter Argumente

Formal:

Klarheit von Struktur, Aufbau und Gliederung, sprachlicher Ausdruck und Lesbarkeit, Rechtschreibung und Grammatik, saubere Gestaltung, Vollständigkeit des Literaturverzeichnis, einheitliche Zitierweise“ (Hinweise zur Erstellung Fall C).

Neben formalen Ansprüchen sollten auch die Dokumentation und Reflexion erarbeiteter Sachverhalte bewertet werden. Zudem wurden „Belege“ (Artefakte) für das individuelle Engagement gefordert.

Des Weiteren waren auch die Anforderungen an den Inhalt und den Umfang des Portfolios konkret vorgegeben:

„Das Projektportfolio ist eine schriftliche bewertete Arbeit, die zum Abschluss des Projekts als Einzelleistung erbracht wird. Das Projektportfolio enthält eine Dokumentation des Verlaufs der Projektarbeit, dokumentiert die individuellen Beiträge zum Projektergebnis und enthält zudem eine Reflexion vor dem Hintergrund der Anforderungen des Projektmanagements und der organisationstheoretischen Bezüge (insb. Mintzberg). [...]

Inhalte: ca. 10 Seiten **Dokumentation** eigener Beiträge zum Verlauf und zu den Ergebnissen in der Gruppe (z.B. die Erstellung von Projektaufträgen, Strukturplänen, der Projektverlauf, die Ergebnisse und Präsentationen) unter Berücksichtigung theoretischer Bezüge. Dokumente wie Ablaufpläne, Arbeitsorganisationspläne, Recherche-Ergebnisse etc. in den Anhang.

3-5 Seiten **Reflexion** unter Bezug auf die Anforderungen des Projektmanagements und Organisationstheorien. (z.B. Wo wurde vom idealtypischen Verlauf von Projekten abgewichen? Wo gab es Schwierigkeiten z.B. bei der Datenerhebung, bei der Kooperation im Team und worin bestanden die Ursachen? Mit welchen Ebenen der Organisation hat man es bei der Abwicklung des Projektes zu tun (Einflussgruppen, Einflussysteme) und welche Interessen werden von diesen eingebracht (Mintzberg)?“ (Hinweise zur Erstellung Fall C).

Somit waren die Studierenden auch in diesem Fall bereits vor Beginn der Erstellung über die Ansprüche an den Inhalt des Portfolios aufgeklärt. Dementsprechend gestaltet sich der Aufbau des vorliegenden Portfolios. Neben einer Einleitung, die den Entstehungskontext beschreibt werden das Projekt und anschließend sein gesamter Managementprozess vorgestellt (vgl. Portfolio Fall C, Absatz 37-104), wobei an dieser Stelle keine reflexiven Anteile zu finden sind:

„Es war Aufgabe innerhalb des oben genannten Seminars, gemeinsam mit einer Gruppe von weiteren Studierenden ein fiktives Projekt zu konzipieren sowie alle nötigen Teilbereiche des Projektplanungsprozesses theoretisch zu durchlaufen, um auf diese Weise einen realistischen Einblick und fundiertes Wissen auf dem Gebiet des Projektmanagements sammeln zu können. Theoretische Grundlage der Gruppenarbeit zu den Themen Projektinitiierung/-vorbereitung, Projektplanung, Projektdurchführung und Pro-

jektabschluss waren die im Seminar erarbeiteten Inhalte sowie der zur Verfügung gestellte Reader.

Innerhalb des Seminars wurden wesentliche Grundlagen des Themas „Projektmanagement“ und der einzelnen Phasen vermittelt sowie in 3 Onlinephasen von den Studierenden selbst erarbeitet und auf ihr eigens initiiertes Projekt bezogen“ (Portfolio Fall C, Absatz 35/36).

Zudem befasst sich der Autor in einem weiteren Kapitel mit der fachlichen Vertiefung einer in der Lehrveranstaltung behandelten Thematik, die unter Einbezug wissenschaftlicher Literatur erläutert und reflektiert wird:

„Ich selbst halte diese sechs Schritte für eine Stakeholderanalyse für sehr gut begründet und beschrieben und denke, dass ein Einhalten und Durchführen dieser zu Beginn eines Projektes, mögliche Konflikte aufzeigen kann und daraufhin Lösungsstrategien entwickelt werden können“ (Portfolio Fall C, Absatz 126).

Das fünfte Kapitel des Portfolios ist eine Reflexion des Projekts insgesamt. Die Reflexion des eigenen Lernprozesses findet allerdings nicht ausdrücklich statt. Dennoch lassen sich *Lernergebnisse* als Resultat des Seminars finden. Dabei geht es vorrangig um die Umsetzung des Theoriewissens, das die Studierenden im Seminar erworben haben, in die Praxis des Projekts. Die Lernergebnisse drücken sich hier in Form der Artefakte aus²³:

„Ein Beispiel eines solchen Projektstrukturplans befindet sich im Anhang dieses Portfolios (Abb.4). Dieser bezieht sich auf zu erledigende Arbeitsschritte des „Theaterprojekts Mehrgenerationenhaus“ und wurde während des Projektplanungsprozesses erstellt. Es handelt sich um eine *gemischt Phasen- und funktionsorientierte Gliederung*, wobei sich die Teilprojekte aus dem Theaterstück, der Nachbereitung bzw. Reflexion und der Administration zusammensetzten. Dies sind Aufgaben die durch die beiden für das Projekt verantwortlichen pädagogischen Mitarbeiter des Mehrgenerationenhauses geleitet und überwacht werden. Auf der Ebene der Teilaufgaben befinden sich dann Tätigkeiten, aus denen diese Teilprojekte bestehen. Im Falle des Theaterstücks sind dies das Requisiten bauen, das Schneidern der Kostüme und das Proben des Theaterstücks, welches sich aus den Arbeitspaketen des Theaterstückschreibens und des Theatergruppenbildens zusammensetzen. Das Schreiben des Theaterstücks und das Bilden der Theatergruppe könnten an dieser Stelle wie folgt beschrieben werden: Ersteres würde mit einer Art Brainstorming oder einem Sammeln von Ideen zu einer möglichen Thematik beginnen, auch über Umfang und sprachlichen Stil müsste entschieden werden. Letzteres Arbeitspaket würde aus dem Aufmerksammachen auf das Projekt innerhalb des Mehrgenerationenhauses sowie aus dem Organisieren einer Art Castings und Informationsveranstaltung für alle Interessierten bestehen“ (Portfolio Fall C, Absatz 80).

Der Projektgruppe ist es scheinbar gelungen, die im Seminar erarbeiteten Merkmale eines Projektstrukturplans in Beziehung zu ihrem Projekt zu setzen und eine entsprechende Graphik zu erstellen, die im Portfolio erläutert wird. Diese Graphik ist Bestandteil des Projektmanagements und eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Projektplanung.

Hauptaugenmerk der im Portfolio enthaltenen Reflexion liegt neben der Auseinandersetzung mit dem Projektmanagement auf dem Projekt und der planenden Projektgrup-

²³ Auf Grund der umfangreichen Länge der entsprechenden Zitate wurde ausschließlich eines in gekürzter Fassung angeführt.

pe. Dabei wurden das Projekt und die Zusammenarbeit der Projektgruppe abschließend wie folgt beurteilt:

„Die Zielsetzung, ein Projekt zu schaffen, welches generationenübergreifend zum Abbau von Vorurteilen und Hemmschwellen gegenüber Menschen einer anderen Altersgruppe auch Kulturzugehörigkeit verhilft, ist uns meiner Meinung nach gelungen, vorausgesetzt natürlich dass bei realer Durchführung genügend Interessenten für dieses Angebot gefunden werden können. Da es sich im Wesentlichen um ein prozessorientiertes Projekt handelt, können alle anderen im Portfolio beschriebenen möglichen Risiken, Konflikte, Abweichungen auf irgendeine Weise kompensiert werden, eine generationenübergreifende Zusammenarbeit aber nicht unbedingt verhindern“ (Portfolio Fall C, Absatz 146).

Sicher ist jedoch, dass dieses Fazit nur auf Annahmen beruhen kann, da das Projekt nicht in die Realität umgesetzt wurde. Unter Umständen wurden mögliche relevante Hindernisse vergessen. Die Reflexion der Zusammenarbeit innerhalb der Arbeitsgruppe basiert dagegen auf realen Erfahrungen:

„In Bezug auf das „Theaterprojekt Mehrgenerationenhaus“ möchte ich behaupten, dass die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe sehr gut verlaufen ist. Die Inhalte der Onlinenphasen wurden immer in gemeinsamen Treffen erarbeitet und für die Präsentation [...] vorbereitet. Auch während der zur Verfügung gestellten Zeit für die weitere Bearbeitung während der Seminarsitzungen war die Projektgruppe größtenteils vollständig, so dass auch diese Zeiträume effektiv genutzt werden konnten. Ich kann an dieser Stelle nicht feststellen, dass eines der Gruppenmitglieder eine Führungs- bzw. eher zurückhaltende Rolle übernommen hat. Es existierte demnach kein Hierarchiegefüge“ (Portfolio Fall C, Absatz 143).

Auch die Form der Lehrveranstaltungsgestaltung dieses Falls lässt eine entsprechend der Bolognavorgaben geforderte Outcomeorientierung erkennen. Die am Seminar teilnehmenden Studierenden sollten vermitteltes theoretisches Wissen in die entsprechende Praxis umsetzen, wobei dies mit kontinuierlicher Unterstützung durch den betreuenden Lehrenden geschah (vgl. Portfolio Fall C, Absatz 151).

Die Begründung der Auswahl der Artefakte findet indirekt durch die Beschreibung des Projektmanagementprozesses statt:

„Da der Projektplanungsprozess des „Theaterprojekts Mehrgenerationenhaus“ keine Risikoanalyse beinhaltet, möchte ich an dieser Stelle die der Projektdurchführung zugehörige Analyse von möglichen Abweichungen vorstellen. Bezogen auf dieses Projekt werden hier mögliche Konflikte behandelt und Maßnahmen zum Umgang mit diesen angeführt. Die dazugehörige Grafik befindet sich im Anhang des Portfolios“ (Portfolio Fall C, Absatz 99)

Abweichung/ Konflikt	Ursache	Maßnahme	Hindernis/ Nebeneffekt
Terminkonflikt: - Das Theaterstück kann nicht zum geplanten Termin aufgeführt werden	evtl. stehen Räumlichkeiten nicht mehr zur Verfügung, Kostüme und Requisiten sind nicht rechtzeitig fertig ge-	- alternative Räumlichkeiten suchen - das Stück ohne Requisiten aufführen (improvisieren)	- Die Zweitbesetzung fühlt sich textlich nicht sehr sicher - Wirkung ohne Requisiten

	worden, oder Schauspieler stehen nicht mehr zur Verfügung.	- Zweitbesetzung aktivieren	ist nicht die gleiche wie mit Requisiten
Ressourcenkonflikt: -es stehen nicht alle eingeplanten Personen zur Verfügung	-Schauspieler, freiwillige Helfer oder Sponsoren springen ab	- eine Zweitbesetzung kann eingesetzt werden - es kann auf teure Requisiten verzichtet werden	- Effekt des Theaterstücks ist nicht so wie er vielleicht eingeplant war
Leistungskonflikt: -Theaterstück ist noch nicht aufführungsreif	- nachlassende Motivation bei den Teilnehmern	- Zur weiteren Teilnahme motivieren	- Proben verzögern sich weiterhin
Zielkonflikt: - Theaterstück kann nicht in den geplanten Räumlichkeiten stattfinden	- Räumlichkeiten stehen plötzlich nicht mehr zur Verfügung	- alternative Räumlichkeiten suchen	- geplanter Aufführungstermin verschiebt sich weiter nach hinten
Aufwands-/ Kostenkonflikt: - Kuchenbasar kann nicht stattfinden	- freiwillige Helfer sind abgesprungen, der Aufwand erwies sich als zu groß	- Verzicht auf Kuchenbasar	- keine zusätzlichen Gewinne für folgende Projekte

(Portfolio Fall C, Anhang Abb.3)

Es findet jedoch zunächst keine direkte Verknüpfung mit möglichen individuellen Lernergebnissen statt, da es vorrangig darum ging den Projektprozess durch das Verfassen des Portfolios zu beschreiben und zu überdenken. Für den Leser werden Lernergebnisse sichtbar, indem deutlich wird, dass erworbenes Theoriewissen in gewissem Maße auf die Praxis übertragen wurde, was sich in den Artefakten und ihrer fachlichen Beschreibung widerspiegelt.

Die Auseinandersetzung mit dem Projekt in Form eines Portfolios ermöglicht es dem Autor, Defizite in der Projektarbeit zu erkennen und unter Umständen bei einer nächsten Möglichkeit auszugleichen, um den Prozess effektiver zu gestalten (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 12f):

„Erst bei Erstellung dieses Projektportfolios fiel auf, dass vor allem im Bezug auf Kosten- und Aufwandsschätzung einige Defizite herrschen, die bei der Planung eines weiteren Projekts behoben werden müssten, vor allem weil es sich um elementare Bestandteile des Projektmanagements handelt“ (Portfolio Fall C, Absatz 145).

Der Autor äußert sich zwar nicht zum Portfolio als neuen Lerngegenstand, jedoch positiv zur Form der Lehrveranstaltung:

„Die Form des angebotenen Seminars finde ich in Bezug auf die zu vermittelnden Lehrinhalte sehr gut gewählt. Nach einer ersten Einführung in die Thematik, war es an den Gruppen sich mit dem Begriffen der Projektinitiierung bzw. –vorbereitung zu beschäftigen, zunächst allgemein, basierend auf der zur Verfügung gestellten Literatur und schließlich bezogen auf das eigene Projekt, was dem ganzen eine gewisse Anschaulichkeit verlieh“ (Portfolio Fall C, Absatz 151).

Allerdings wird im Portfolio auch deutlich, dass der Autor die Fiktivität des Projekts als Einschränkung im Lernprozess betrachtet und an einer realistischen Durchführung interessiert wäre, um zu erkennen, inwiefern die erarbeiteten Phasen des Projektmanagements umsetzbar sind:

„An dieser Stelle möchte ich jedoch anmerken, dass es, da es sich um ein fiktives Projekt handelte, welches zwar sehr realitätsnah ist, an einigen Stellen etwas schwierig erschien, jeden für die erfolgreiche Durchführung wichtigen Aspekt zu erkennen. Interessant wäre es nun das gesamte Theaterprojekt in der Realität durchzuführen, um zu erkennen, ob die Ideen zur Vorbereitung, Planung und Durchführung den Umständen standhalten würden oder ob weitere Faktoren, als die von uns angeführten, für ein Scheitern des Projekts verantwortlich sein könnten“ (Portfolio Fall C, Absatz 152).

An diesem Fall wird deutlich, dass Studierende Interesse an Übungen haben, die sich in der Praxis umsetzen lassen und somit für das angestrebte Berufsfeld relevant sind:

„Ich halte das „Projektmanagement“ für einen wichtigen Aspekt des „Bildungs- und Sozialmanagements“ und kann behaupten einen großen Zuwachs an Wissen für mein späteres Berufsziel innerhalb der Erwachsenenbildung gewonnen zu haben“ (Portfolio Fall C, Absatz 153).

Ein positiver Lernprozess vollzieht sich auch an diesem Beispiel hauptsächlich anhand der Verknüpfung theoretischen Wissens in Kombination mit Eigenarbeit und praktischen Übungen.

Bei Betrachtung aller das Portfolio betreffenden Merkmale lässt sich daraus schließen, dass es sich bei dem in Fall C vorliegenden Projektportfolio um ein *Arbeitsportfolio* handelt. Im Seminar/ Projekt entstandene Arbeiten, hier Artefakte, waren Grundlage dafür, einen Arbeitsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Artefakte waren Anhang des Portfolios, wurden jedoch im Rahmen von Begriffsbeschreibungen und Projektreflexionen miteinbezogen (vgl. dazu Portfolio Fall C, Absatz 80-83, 89-92, 99-103, 129-134).

3.3.6 Fall D

Das vorliegende Portfolio²⁴ entstand im *Kontext* des Praxismoduls eines pädagogischen Studiengangs, wobei der portfolioführende Studierende ein Praktikum absolvierte, welches im Portfolio beschrieben und reflektiert werden sollte. Das Portfolio besteht aus einer Beschreibung der Institution und der Aufgabenfelder sowie der Darstellung erworbenen Wissens und erworbener Fähigkeiten.

²⁴ Das Portfolio inklusive aller zusätzlichen Dokumente befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Die Artefakte liegen jedoch ausschließlich als Erwähnung im Portfolio vor. Fall B, C, D beziehen sich auf die selbe Studienordnung und befinden sich deshalb ausschließlich im Anhang zu Fall B.

Für die Analyse beschränke ich mich ausschließlich auf den Teil des Portfolios der erworbene Kompetenzen beschreibt und reflektiert bzw. das Praktikum abschließend bewertet.

Das Portfolio wurde benotet, findet sich allerdings nicht in der entsprechenden Studienordnung wieder, sondern wird an dieser Stelle als „Forschungsbezogener Praxisbericht“ betitelt.

Dieser soll „neben inhaltlichen Aspekten den persönlichen Lern- und Reflexionsprozess in Bezug auf ein Thema/ Themengebiet dar[stellen]. Das Ziel ist eine systematische und reflektierte Auswahl und Kommentierung einzelner Abschnitte des Forschungstagebuches sowie weiterer Materialien, welche sowohl auf inhaltliche Aspekte als auch auf den persönlichen Aneignungs- und Reflexionsprozess eingehen“ (Anforderungen durch Lehrende Fall D).

Dieser Ansatz spiegelt den wesentlichen Inhalt des Praktikumsportfolios wider, da, wie ich noch weiter ausführen werde, Artefakte eine bedeutende Rolle bei der Reflexion des Praktikums spielen.

Zur Benotung lässt sich in Zusammenhang mit Häckers (2005) Vorwurf der ‚Selbstinszenierung‘ Folgendes sagen: Sofern ein Studierender während seines Praktikums keine Erfahrungen gemacht hat, die den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. den Ausbau dieser förderte, war er dennoch dazu aufgefordert eine Beschreibung/ Reflexion dessen zu liefern oder aber in ein positiveres Licht zu rücken, um den Ansprüchen der Lehrenden gerecht zu werden. Denn der Aufbau des Portfolios wurde exakt vorgegeben. In Bezug auf das Kompetenzportfolio bedeutet dies, dass den Studierenden sehr detailliert Anregungen zur Kompetenzbeschreibung und -reflexion dargeboten wurden, die diesen Prozess durchaus intensivieren konnten. Außerdem wurden sie dazu aufgefordert Artefakte ausfindig zu machen, die den Erwerb der Kompetenzen unterstreichen sollten:

„Hinweise für die Kompetenzbeschreibung:

- Bitte wählen Sie eine möglichst aussagekräftige Bezeichnung für die Kompetenz!
- Beschreiben Sie die Kompetenz kurz (2-3 Sätze)!
- Schildern Sie, wie sie die Kompetenz erworben haben, indem Sie entsprechende Aufgaben (Art und Umfang) aus Ihren Portfolio-Stationen beschreiben!
- Schildern Sie eine Situation, die anspruchsvoll oder schwierig war und wie sie diese mit Hilfe Ihrer Kompetenz/en bewältigt/ gelöst haben!
- Reflektieren Sie, was genau zum Erwerb dieser Kompetenzen beigetragen hat/ wie es zu diesem Lernfortschritt gekommen ist!
- Reflektieren Sie, in welcher Weise diese Kompetenzen Ihre individuellen Berufs- und Lernfähigkeiten unterstützen und verbessern!
- Schließen Sie Ihre Beschreibung, die pro Kompetenz nicht länger als eine Seite sein sollte, mit eigenen Gedanken ab! Überlegen und diskutieren Sie dabei auch ethische Aspekte Ihres Handelns!
- Dokumente einfügen: Überlegen Sie, mit welchen Dokumenten Sie Ihre Kompetenz belegen könnten und fügen Sie diese im Anhang bei! Bitte erläutern Sie, inwieweit die ausgewählten Dokumente Ihre Kompetenz zeigen und belegen!“

Das in Fall D vorliegende Portfolio entspricht den formalen Vorgaben, was den inhaltlichen Rahmen des Berichts und der Kompetenzbeschreibungen betrifft (vgl. Hinweise

zur Erstellung Fall D). Auf Grundlage dessen beschäftigt sich der Autor des Portfolios intensiv und kritisch mit seinem Lernprozess.

An einem exemplarischen Beispiel möchte ich nun erläutern, wie diese Auseinandersetzung geschieht. Der Autor des Portfolios nennt ‚Kontaktfähigkeit‘ als eine der erworbenen/ erweiterten Kompetenzen während seines Praktikums. Zunächst macht er allgemeine Aussagen darüber, wie er den Begriff versteht bzw. welche Merkmale die Kontaktfähigkeit prägen:

„Kontaktfähigkeit als eine erworbene Kompetenz zu benennen erschien mir anfangs etwas nebensächlich, da sie sich schließlich in unserem alltäglichen Sozialverhalten untereinander zeigt. Es ist also etwas, wie einige andere Kompetenzen auch, das in unseren alltäglichen Handlungen, größtenteils unbewusst, angewandt wird und in unserem Sozialverhalten zum Ausdruck kommt. Es ist also etwas alltägliches, kann aber unter veränderten Rahmenbedingungen ganz neu konstituiert werden. Zu Kontaktfähigkeit gehört für mich das Zugehen auf andere Menschen und das Zeigen von Interesse am Gegenüber, was sich unter anderen durch Nachfragen und aufmerksames Zuhören äußert. Gleichzeitig ist es auch wichtig dem Gegenüber seine Aufmerksamkeit zu schenken, und nicht mit anderen Dingen beschäftigt zu sein, oder sich ablenken zu lassen. Zugleich ist es von Vorteil, offen und unvoreingenommen auf das Gegenüber zuzugehen“ (Portfolio Fall D, Absatz 89).

Das Begriffsverständnis wird nun zunächst auf bisher gemachte Erfahrung übertragen und in einem nächsten Schritt in Bezug zum Praktikum gesetzt (vgl. Portfolio Fall D, Absatz 90). Zu diesem Zweck wird ein Ausschnitt aus Praktikumbuch angeführt:

„Um die ersten Hürden bei der Kontaktaufnahme zu überwinden, war es wichtig einen großen Anteil Eigenaktivität zu zeigen. Die Kommunikation untereinander stellt schließlich einen bedeutsamen Teil der Arbeit zwischen dem Pädagogen und dem Adressaten dar. Die Versuche der Kontaktaufnahme zeigten sich anfangs und auch im Laufe der Praktikumszeit äußerst unterschiedlich und waren nicht immer von Erfolg gekrönt. Auch gab es große Differenzen bei den Teilnehmern. Einige zeigten sich interessiert, wohingegen sich andere eher distanziert mir gegenüber verhielten. Das Herstellen von Kontakt gestaltete sich also demnach sehr viel schwieriger und fand unter anderen Rahmenbedingungen statt als ich es bisher aus anderen praktischen Erfahrungen kannte und gewohnt war. Die pädagogische Leitung schlug mir nach der anfänglichen Orientierungszeit vor, öfter in der kunsttherapeutischen Gruppe präsent zu sein, da sich hier die Möglichkeit bot, intensiveren Kontakt zu den Teilnehmern herzustellen. Dies gestaltete ich erst einmal nur durch meine häufigere Gegenwart in der Gruppe, und versuchte Vertrauen herzustellen. Ich setzte mich beispielsweise einfach zu einer Gruppe, oder einem einzelnen Teilnehmer an den Tisch, schaute ihnen bei ihrer Arbeit an einzelnen Projekten, wie Bildern, Modellierarbeiten oder auch ganz unterschiedlichen Gestaltungsarbeiten zu. Langsam ergaben sich Gespräche zwischen einzelnen Teilnehmern und mir. Vor allen Dingen bei der aktiven Mitarbeit z. B. bei dem Wandstreichen und dem Auszug aus den alten Räumen der kunsttherapeutischen Werkstatt gelang mir das Herstellen von Kontakt leichter als Anfangs in der Beobachterposition. Besonders im Laufe der Zeit entwickelte ich zu einigen Teilnehmern stärkeren Kontakt als zu anderen. Die besonderen Rahmenbedingen und die Offenheit in der Strukturierung der kunsttherapeutischen Werkstatt machten dies möglich und trugen sehr zu der positiven Entwicklung bei. Besonders als eine der Teilnehmerinnen mir im Gespräch viel über ihre persönliche Vergangenheit und aktuelle, sehr persönlich Probleme erzählte merkte ich, dass sich in der Beziehung zu einzelnen Teilnehmern eine positive Weiterentwicklung stattgefunden hat“ (Portfolio Fall D, Absatz 91).

Bei den angefügten *Artefakten* handelt es sich zum einen um eine Auswahl an Ausschnitten aus dem Praktikumbuch sowie um Dokumente als Praxisbeispiele, die im Praktikum angefertigt wurden. Die Tagebucheinträge wurden jeweils als Anlass zur

Beschreibung erworbener Kompetenzen genutzt und haben somit eine große Bedeutung für das Formulieren erworbener Kompetenzen.

Andere Dokumente, die weitere Auszüge der praktischen Arbeit darstellen, wurden ergänzend und zur Veranschaulichung der gemachten Aussagen an das Portfolio angefügt:

„Sehr gefreut hat mich in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass ich drei Monate später noch eine Rückmeldung hierzu aus der Praktikumsrichtung bekommen habe. Die Leiterin schrieb mir in einer E-Mail, dass sich die Situation in der Küche aufgrund meiner Ideen weiterhin sehr gut entwickelt habe. Das freute mich natürlich sehr, und ich merkte dass meine Arbeit doch von einigen Teilnehmern positiv angenommen wurde. Diese Rückmeldung habe ich im Anhang beigefügt“ (Portfolio Fall D, Absatz 104).

Ein Fazit soll nun Aufschluss darüber geben, was der Autor ergänzend zu seinen bisherigen Erfahrungen bezüglich der Kontaktaufnahme zu unbekanntem Personen und Gruppen aus den Schwierigkeiten gelernt hat:

„Wie bereits angemerkt, stellte die Arbeit mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine neue Herausforderung für mich dar. Sehr viel mehr Eigenaktivität war von mir gefordert um in Kontakt mit den Teilnehmern zu treten. Alte, bereits erlernte Strukturmodelle und Verhaltensweisen wurden teilweise aufgebrochen und in verschiedenen Situationen während des Praktikums weiterentwickelt. Ich musste neue Wege beschreiten und alte Gewohnheit verändern um meinem Ziel, der Kontaktaufnahme, näher zu kommen, da sich die alten, erlernten Verhaltensmustern bezüglich der Kontaktaufnahme in diesem neuen Kontext als nicht sehr erfolgreich erwiesen“ (Portfolio Fall D, Absatz 92).

Als Lernergebnis ist festzuhalten, dass die portfolioführende Person in der Lage ist, bereits vorhandene Erfahrungen in Bezug zu neuen zu setzen und entsprechend zu agieren, um Schwierigkeiten zu überwinden. Es hat eine Weiterentwicklung der Kompetenz stattgefunden. Sie ist somit in der Lage Lösungsansätze zu formulieren und auszuführen, um in Kontakt mit zunächst distanzierteren Personen und Gruppen zu treten. Trotz einiger anfänglicher Rückschläge lernte sie, mit der Problematik umzugehen. Dieses Beispiel zeigt, dass *Aussagen zu Lernergebnissen* im Portfolio sehr anschaulich dargestellt werden können – immer in Bezug auf die zuvor konkret definierte Kompetenz.

Insgesamt zeigt sich, dass der Lernprozess und damit auch das Erreichen von Lernergebnissen durch Misserfolge angeregt wurden. Um diese auszugleichen, erarbeitete der Autor Strategien zur erfolgreichen Bewältigung:

„Dieses Ausmaß von nicht vorhandener Motivation bis hin zur Verweigerung hatte ich in meinen bisherigen Erfahrungen noch nicht erlebt, und wusste dementsprechend nicht damit umzugehen. Die pädagogischen Mitarbeiter der SIM gaben mir zwar Tipps und machten mir deutlich, dass sich die Arbeit mit dieser Teilnehmerin auch für sie öfter als schwierig darstellte, jedoch zeigte sich mir keine Lösung für dieses Problem. Im Gespräch sagte mir eine Teilnehmerin, dass sie eigentlich nun gar nicht mehr im Küchenbereich arbeiten möchte, und in eine andere Werkstatt innerhalb der Maßnahme wechseln möchte. Dies tat sie nach Absprache mit der Leitung auch. Dieser Umstand war natürlich zusätzlich sehr enttäuschend für mich. Es fällt auf eine gewisse Art schwer, dies nicht persönlich zu nehmen, aber ich denke das stellt zugleich auch eine Herausforderung in der pädagogischen Arbeit dar, an der man mit zunehmender Erfahrung wachsen kann und versuchen muss an bestimmten Stellen eine Grenze zu ziehen.

Nachdem ich nur noch mit einer Teilnehmerin zusammenarbeitete, hatten wir die Idee ein wöchentliches Mittagessen einzuführen. Zwei Teilnehmerinnen aus der kunsttherapeutischen Werkstatt kamen auf mich zu, und erklärten sich dazu bereit, bei der Organisation und Durchführung freiwillig behilflich zu sein. Es freute mich natürlich sehr, dass ich mit dieser Idee nun auf motivierte Teilnehmer treffen konnte. Zusammen erarbeiteten wir einen Plan, wie es auch weiterhin mit dem regelmäßigen Mittagessen klappen könnte. Ich denke ich habe, gerade auch aus dieser problematischen Situation, sehr viel mitgenommen. Ich weiß nun, wie sich die Zusammenarbeit gestalten kann, und denke dass ich anhand dessen gelernt habe, konstruktiv mit zukünftig auftretenden Grenzen in der Zusammenarbeit umzugehen und mich besser mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Portfolio Fall D, Absatz 102/103).

Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit lässt sich Folgendes sagen: Das Portfolio betrachtet hauptsächlich die Erfahrungen und den Lernfortschritt des Studierenden im Rahmen seines absolvierten Praktikums. Der Studierende setzt sich in Anlehnung an die Vorgaben durch den Lehrenden intensiv mit den Ergebnissen in Form erworbener Kompetenzen auseinander und beschreibt diese anhand ausgewählter Artefakte und Situationen. Die Analyse regt dazu an, selbstorganisiert und aktiv bestehende Defizite auszugleichen und Lösungen zu erarbeiten (vgl. Wildt, 2003, S.14). Der Autor zieht folgenden Schluss aus seinen Erfahrungen und der Auseinandersetzung damit:

„In Bezug auf den Kompetenzbegriff und die Handlungsdimension merkte ich in der reflexiven Auseinandersetzung während des Schreibens nach dem Praktikum, dass man durch direkte Möglichkeiten zum Handeln sehr viel mehr lernen kann, als durch reine Beobachtung und Hospitation. Während der Zeit im Pro-Aktiv-Center habe ich zwar eine Menge an Sach- und Fachkompetenz erworben und war dazu bei Beratungssituationen sehr oft als Beobachter tätig, kann aber daraus keine direkt erlernten praktischen Handlungskompetenzen für mich ableiten. Vom Ablauf her habe ich zwar Beratungsgespräche kennengelernt, dies impliziert für mich aber nicht, dass ich diese aufgrund dessen nun auch selber führen könnte. Trotz dessen habe ich dort auch sehr wichtige Fachkompetenz erlangen können. Sehr viel mehr Möglichkeiten zum Erwerb von Handlungskompetenzen wurde mir dagegen im direkten Kontakt mit den Teilnehmern der SIM geboten. Gerade auch in Situationen, in denen etwas nicht sofort oder auch überhaupt nicht geklappt hat, habe ich meiner Ansicht nach am meisten gelernt. Vor allen Dingen auch im Hinblick auf die direkte Resonanz der Teilnehmer, die ich dort erfahren habe. Das Stoßen an Grenzen bringt einen oftmals erst dazu, über neue Handlungsalternativen nachzudenken und diese im weiteren Verlauf zu erproben. Als anfänglich ungewohnt empfand ich die Tatsache, dass viele der Teilnehmer aus der Maßnahme im selben Alter wie ich selber waren. Auch hier musste ich einen passenden Weg finden, um damit umzugehen und eine Basis für die Kooperation zu schaffen“ (Portfolio Fall D, Absatz 106).

Der Autor äußert sich positiv zur ergänzenden Erstellung eines Kompetenzportfolios als Bestandteil des Praktikumsberichts, da auf diese Weise die Möglichkeit besteht, sich noch einmal intensiv mit den Erfahrungen des Praktikums auseinanderzusetzen und ggf. Schlüsse für weiteres Handeln zu ziehen.

Das Praktikumsportfolio lässt sich nicht eindeutig einer der in Kapitel 1 angeführten Arten von Portfolios zuordnen. Es könnte als eine Mischform aus Arbeits- und Entwicklungsportfolio betrachtet werden. Als *Entwicklungsportfolio* deshalb, weil es Veränderungen im Wissenszuwachs sowie Lernfortschritte bezogen auf das Praktikum der portfolioführenden Person fokussiert. Der Autor des Portfolios ist in der Lage, diese zu er-

kennen und in den Kontext des Studiums und pädagogischen Handelns einzuordnen (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007, S. 13). Außerdem analysierte er Schwierigkeiten, die im Praktikum auftraten, um ggf. Konsequenzen für weiteres Handeln daraus zu ziehen. Er fügte entsprechende Artefakte in das Portfolio ein, um den Wissens- und Kompetenzzuwachs zu unterstreichen (vgl. Brahm & Seufert 2007, S. 14 oder vgl. von Raben 2010, S. 5). Das Praktikumsportfolio könnte in einem nächsten Schritt, wie Baumgartner et al. (2006) vorschlagen als „wichtiges Begleitinstrument für die Planung des weiteren Studiums und der beruflichen Karriere [genutzt] werden“ (S. 14), da sich der Autor über Interesse, Fähigkeiten und Defizite bewusst geworden ist.

3.3.7 Fall E

Im Fall E handelt es sich um ein Portfolio²⁵ welches während des so genannten ‚studium generale‘ eines pädagogischen Studiengangs entstanden ist und zum Abschluss des gesamten Studiums eingereicht werden musste. Das ‚studium generale‘ bietet den Studierenden die Möglichkeit, eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten in sowohl ihrem Studienfach fremden Lehrveranstaltungen als auch vertiefend zum eigenen Studienfach zu sammeln (vgl. Portfolio Fall E, Absatz 27).

Da sich die Inhalte des Portfolios über die gesamte Zeit des Studiums erstrecken und das Portfolio zu dessen Abschluss eingereicht werden musste, handelt es dabei um ein studienbegleitendes bzw. -abschließendes Portfolio (vgl. Hinweise zur Erstellung Fall E, Absatz 17).

Das Portfolio wurde nicht benotet, allerdings als solches in der entsprechenden Studienordnung verankert (vgl. Studienordnung Fall E, S. 26). Trotz der im Vorfeld angekündigten Rückmeldung zu der Arbeit (vgl. Portfolio Fall E, Absatz 27), bestand diese nur aus einem sehr kurzen schriftlichen Kommentar: „Insgesamt gut. Viele Flüchtigkeitsfehler (Sätze, Kommata).“ Dabei handelt es sich jedoch um eine formale Beurteilung und nicht um eine Rückmeldung zu den Inhalten. Der Studierende erhält demnach kein Feedback zu den Inhalten.

Dass das Portfolio nicht benotet wurde, ist jedoch als positiv zu bewerten. Der Studierende hatte die Möglichkeit, sich frei und angeregt durch die erstellten Hinweise der Lehrenden über das ‚studium generale‘ zu äußern und zu reflektieren, sowohl rückblickend als auch parallel zu den Veranstaltungen.

Zur Erstellung des Portfolios bekam er Hinweise, die aus reflexionsanregenden Fragen bestehen:

- „Reflektieren Sie ihre Lern- und Studiererfahrungen im studium generale.
- Mit welchen Studieninteressen haben Sie Themenschwerpunkte ausgesucht?

²⁵ Das Portfolio inklusive aller zusätzlichen Dokumente befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

- Von welchen Studiengängen wurden die Lehrveranstaltungen angeboten, die Sie besucht haben?
- In welchem Zusammenhang mit Ihren Studienschwerpunkten stehen die Veranstaltungen, die Sie im studium generale besucht haben?“ (Hinweise zur Erstellung Fall B, Absatz 5-8).

Außerdem erhielt er eine Aufgabe, die den Kern des Portfolios ausmacht:

- „Charakterisieren Sie 8 - 9 Veranstaltungen, die sie im Studium generale besucht haben. Listen Sie nicht nur die Lehrveranstaltungen auf, sondern stellen sie gegenseitige Bezüge her und entwickeln Sie einen roten Faden (Beispiel: Erläutern Sie, wie einzelne Veranstaltungen aufeinander aufbauen). Beschreiben Sie für jede Lehrveranstaltung:
- Inhalt der Veranstaltung
 - Motivation für diese Veranstaltung
 - Welche Studienleistungen haben Sie erbracht?
 - Resümee: Haben Sie eigene Schwerpunkte / Interessen für Ihr weiteres Studium oder Ihren späteren Beruf gefunden?“ (Hinweise zur Erstellung Fall E, Absatz 9-13).

Ein abschließendes Resümee sollte schließlich auch einen Rückblick auf das gesamte Studium (generale) darstellen:

- „Was hat Ihnen gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen? Was hätten Sie sich noch gewünscht? Was fehlt Ihnen in Ihrem Studium? Können Sie einen roten Faden in Ihrem Studienaufbau erkennen? Können Sie an Bekanntes anschließen? Wenn Sie keinen Zusammenhang erkennen können, woran könnte das liegen?“ (Hinweise zur Erstellung Fall E, Absatz 15).

Entsprechend dieser Hinweise gliedert sich der Aufbau des Portfolios. In der Einleitung reflektiert der Autor zunächst, wie er das ‚studium generale‘ insgesamt empfunden hat:

- „Schon zu Beginn meines Erziehungswissenschaft-Studiums sah ich das Studium generale als Chance frei nach Veranstaltungen im gesamten Vorlesungsverzeichnis der Universität zu suchen und diese zu besuchen. Die Studienstruktur des Bachelorsystems lässt eine solche Freiheit nur in wenigen Abschnitten zu und so bietet einem das Studium generale die Möglichkeit zusätzlich zur vorgesehenen Fachspezifizierung eine bloße Befriedigung der Interessen. Wie die Themenwahl innerhalb meines im Anschluss beschriebenen Studium generale zeigen wird, war dies meine vorrangige Priorität. Zum einen habe ich weitere Seminare meines Begleitfaches Geschichte gewählt, zum anderen Seminare deren Inhalte mich ansprachen oder welche Bezüge zu in meiner Vergangenheit unternommene Aktivitäten aufwiesen. Da ich zu Beginn meines Studiums ein anderes Studienziel verfolgte, als ich es nun nach nunmehr 6 Semestern tue, lässt sich zusätzlich keine unbedingt konsequente Struktur erkennen“ (Portfolio Fall E, Absatz 27).

Im Anschluss folgt eine Erläuterung der Beweggründe ein pädagogisches Studium aufgenommen zu haben sowie eine Zusammenfassung der wesentlichen Stationen, die eine Auswahl eines entsprechenden Masterstudiengangs und Berufsfeldes rechtfertigen (vgl. Portfolio Fall E, Absatz 28-39).

Der Schwerpunkt des Portfolios liegt auf der Beschreibung der einzelnen Lehrveranstaltungen des ‚studium generale‘. Eine Reflexion des eigenen Lernprozesses bezüglich dieser ist nicht vorhanden, dafür wird allerdings eine Veränderung des Studieninteresses betrachtet:

- „Nach Beenden des einen Jahres war ich mir in meiner Entscheidung sicher ein Pädagogikstudium zu beginnen, wollte den Schwerpunkt aber dennoch offen halten und entschied mich gegen ein Sonderpädagogikstudium, sondern für das der Erziehungswis-

senschaft. Für einen der im Studiengang angebotenen Schwerpunkte wie „Frühe Kindheit“ „Ästhetische Bildung“ und „Diversity“ konnte ich mich heute leider nicht begeistern. In diesen Feldern sammelte ich im Rahmen der Pflichtveranstaltungen meiner Fachstudienordnung Erfahrungen“ (Portfolio Fall E, Absatz 28).

Neben der Beschreibung der Inhalte, der erbrachten Leistungsnachweise sowie der Reflexion des eigenen Studieninteresses finden sich an einigen wenigen Stellen auch *Aussagen zu Lernergebnissen*:

„Diese Arbeitstechniken wurden mit Hilfe von regelmäßigen Hausaufgaben erprobt. Zwar nahmen dieses mitunter sehr viel zusätzliche Zeit in Anspruch, allerdings konnte ich diese erlernten Techniken nun nicht nur theoretisch, sondern auch in praktischer Form anwenden“ (Portfolio Fall E, Absatz 50).

Der Studierende ist nach eigenen Aussagen in der Lage, in der Theorie erworbenes Wissen durch Einüben im Rahmen der Lehrveranstaltung auch in die Praxis umzusetzen. Zudem hat er gelernt Informationen zu Sachverhalten auf andere Kontexte zu übertragen:

„Zuvor wurde das Prinzip der kognitiven Dissonanz in Bezug auf andere Fälle diskutiert, so dass von meiner Seite aus eine Transferleistung des schon gelernten stattfinden musste“ (Portfolio Fall E, Absatz 56).

Lernergebnis des gesamten Studiums ist aber auch die Erkenntnis darüber, welcher Masterstudiengang der richtige sein könnte bzw. welches Berufsfeld angestrebt wird. Es handelt sich dabei um ein Lernergebnis, welches durch einen individuellen Entwicklungsprozess bedingt wird, der im Portfolio zum Teil angerissen wird. Die Entscheidung ist ein Zusammenspiel aus persönlichen Interessen, besuchten Lehrveranstaltungen, absolvierten Praktika und Nebentätigkeiten, in diesem Fall der Stelle als studentischer Tutor:

„Obwohl ich nicht der Meinung bin diese Aufgabe zu meiner vollen Befriedigung gelöst zu haben, hatte ich großen Spaß an der Arbeit, vor allem an der Vorbereitung, Organisation, aber auch der Vermittlung. Mit Beenden des Tutoriums stand die Fachwahl meines Masterstudiums fest: „Erwachsenenbildung bzw. Pädagogik mit dem Studienschwerpunkt Lebenslanges Lernen“. Auf Grund meines Praktikums und meinem Interesse an Geschichte kann ich mir gut vorstellen meinen Platz innerhalb einer Gedenkstätte zu finden, da besonders hier ein besonderer Wert auf Bildung gesetzt wird“ (Portfolio Fall E, Absatz 29).

Es wird außerdem deutlich, dass der Studierende Möglichkeiten aufgetan hat, sein angestrebtes Berufsziel zu erreichen:

„Ein weiteres Praktikum, welches ich von Mitte August bis Ende September [...] [in einer Bildungseinrichtung] durchlaufen möchte, soll ein weiterer Schritt in Richtung der Qualifikation meines späteren Berufsfeldes der außerschulischen Bildung werden“ (Portfolio Fall E, Absatz 30).

Das bedeutet, dass er in der Lage ist, aus bisher gemachten Erfahrungen und für das Erreichen eines bestimmten Ziels mögliche Konsequenzen zu ziehen.

Hier findet sich ein erster Hinweis darauf, um welche Art von Portfolio es sich in diesem Fall handelt. Ähnlich wie im vorigen Fall möchte ich keine eindeutige Zuordnung vor-

nehmen. Jedoch lassen sich sowohl Merkmale eines Arbeits- als auch eines Entwicklungsportfolios finden.

Weder die Reflexion des Studieninteresses noch die Aussagen über die Lernergebnisse werden durch *Artefakte* unterstützt. Grund hierfür ist aller Wahrscheinlichkeit nach die fehlende Aufforderung von Seiten der Lehrenden diese zu nutzen (vgl. Hinweise zur Erstellung Fall E).

Als positiv allerdings zu bewerten, ist die Aufforderung zur Kritik am eigenen Verhalten, aber evtl. auch am Aufbau des Studiums. Diese Kritik bedeutet ein mögliches Feedback an betroffene Lehrende oder Studiengangsplaner, sofern diese Kenntnis davon nehmen können:

„Um ein paar abschließende Worte über meine 6. Semester Studium im Bereich der Erziehungswissenschaft zu finden, möchte ich sagen, dass ich trotz einiger Tiefen und Zweifel immer das Gefühl hatte, der Studiengang sei gut strukturiert und vermittelt ein breit gefächertes Wissen. Das ich mich mit den angebotenen Studienschwerpunkten weniger identifizieren konnte ist zwar sehr schade, aber dennoch kein Hindernis mein Master-Studium an einer anderen Universität aufzunehmen. Dennoch wären einzelne Seminare, die das Thema der außerschulischen Bildung weiter vertiefen sehr wünschenswert. Auch das eingeführte Seminar „Studium und Beruf“ in welchem ich als Tutorin mitwirken durfte, halte ich für sehr sinnvoll. Mir fehlte zu Beginn des Studium ein wenig die praktische Perspektive. Diese kam erst mit Beginn meines Praktikums hinzu“ (Portfolio Fall E, Absatz 76).

Die beschriebenen Lehrveranstaltungen lassen, im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen, weniger outcomeorientierte Konzeptionen erkennen. Demzufolge fallen auch die Beschreibungen von Lernergebnissen eher zurückhaltender aus. Es zeigt sich, dass diese verstärkt an jenen Stellen in Seminaren beschrieben wurden, an denen vorrangig Handlungswissen vermittelt wurde. An diesem Beispiel wird die Bedeutung einer Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen deutlich. Der Portfolioautor steht dieser Tatsache jedoch keines Falls kritisch gegenüber, sondern versucht, einen Wissenszuwachs zu formulieren, auch wenn es sich bei diesem nur um eine Vorstufe zu „Learning Outcomes“ handelt:

„Zuvor wurde das Prinzip der kognitiven Dissonanz in Bezug auf andere Fälle diskutiert, so dass von meiner Seite aus eine Transferleistung des schon gelernten stattfinden musste (Portfolio Fall E, Absatz 56).

Abschließend lässt sich, wie bereits erwähnt, feststellen, dass es sich bei dem Portfolio in Fall E ebenfalls um eine Mischform aus Arbeits- und Entwicklungsportfolio handelt. Auch wenn der Lernprozess nicht an Artefakten, sondern an Erfahrungen und Entscheidungen festgemacht wird, werden Wissenszuwachs und Lernfortschritte, bedingt durch das ‚studium generale‘, aber auch das gesamte Studium deutlich. Der Autor beschreibt sehr deutlich, auf Grund welcher Tatsachen, er welche Entscheidungen getroffen hat und gibt Auskunft darüber, wie er gedenkt zukünftig zu handeln. Zudem setzt er sich kritisch mit für das Studium bedeutenden Gegebenheiten auseinander.

Es wäre vorstellbar, dass der allgemein reflektierende Teil des Portfolios in der ‚Einleitung‘ und den ‚Schlussgedanken‘ durch weitere im Masterstudium gemachte Erfahrungen und Erkenntnisse ergänzt wird.

3.4 Diskussion der Ergebnisse – Eine vergleichende Gegenüberstellung

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Portfolioanalyse zusammengefasst und im Hinblick auf die Theorie zum Portfoliobegriff aus Kapitel 1 sowie die theoretischen Ausführungen zum „Shift from Teaching to Learning“ diskutiert werden. Dazu werde ich zunächst eine vergleichende Gegenüberstellung der fünf Portfolios vornehmen. Bei einigen der im Folgenden angeführten Aspekte handelt es sich um Mutmaßungen, die nicht am konkreten Beispiel festgemacht werden können, da ergänzende Informationen fehlen.

Die Analyse ergab im Wesentlichen, dass Portfolios, die ähnlichen Kontexten entstehen, durchaus sehr unterschiedliche Formen annehmen können. Dabei integrieren die vorliegenden Beispiele allesamt die Anforderungen an ein Portfolio (Beschreibung, Reflexion und Artefakte).

Sowohl Fall A als auch B und C entstanden im Rahmen von Lehrveranstaltungen pädagogischer Studiengänge, unterscheiden sich jedoch in ihrem Aufbau, Inhalt und Grad der Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie der Übersicht über Lernergebnisse der Veranstaltung voneinander.

Fall A besteht aus einer Reihe von Fragen, Antworten, Aufgaben und deren Lösungen, die mitunter reflexiven Charakter besitzen und darauf abzielen, den Wissenszuwachs und den Lernerfolg des Studierenden, bedingt durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung, schrittweise abzubilden. Darüber hinaus findet keine eigenständige Reflexion der Lernergebnisse statt. Dennoch stellt das Portfolio ein Abbild des im Seminar und seinen integrierten Praxisübungen vollzogenen Lernprozesses dar und klärt den Leser über den erreichten Lernfortschritt auf.

Fall B orientiert sich dagegen im Wesentlichen an den Anforderungen zur Erstellung des Portfolios, welche im Vorfeld besprochen bzw. ausgeteilt wurden. Der Aufbau gestaltet sich aus diesem Grund etwas freier, da keine konkrete Kapiteleinteilung vorgesehen ist wie in Fall A. Der Studierende wurde allenfalls darauf hingewiesen, welche Inhalte sein Portfolio unter allen Umständen beinhalten sollte (vgl. Hinweise zur Erstellung Fall B). Die Ausgestaltung scheint ihm dabei frei überlassen zu sein.

Der Autor des Portfolios geht deshalb von den einzelnen Sitzungen der gesamten Lehrveranstaltung aus und beschreibt anhand einzelner im Seminar erarbeiteter Aufgaben (Artefakte) und Erfahrungen konkrete Lernergebnisse, die er als eben solche formuliert. Eine vorherige thematische Auseinandersetzung mit der ‚Outcome Orientie-

rung' an Hochschulen scheint wahrscheinlich, da er sich darüber bewusst zu sein scheint, welche Merkmale Lernergebnisse prägen. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Betitelung eines Wissenszuwachses als Lernergebnis mit Einschränkungen zu betrachten ist.

Lernergebnisse drücken sich, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, in den konkreten Leistungen der Studierenden aus. Meinem Verständnis nach, geht dies über das bloße Wissen bezüglich Begriffe und Themen hinaus. Der Begriff der Lernergebnisse kann mit dem der Kompetenzen gleichgesetzt werden und ist somit auch handlungs- und anwendungsorientiert definiert. Hier ein Beispiel, welches den Begriff des Lernergebnisses falsch auslegt:

„Hier kann ich also einen Kompetenzzuwachs verbuchen, da mir nun bewusst ist, dass nicht nur ein Zuwachs an Bildungsangeboten sowie die Sicherstellung einer Chancengleichheit für den Zugang zu diesen angestrebt werden muss, sondern unter anderem auch die Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens mit besonderer Betonung der Selbststeuerung von Lernenden sowie eine stärkere Vernetzung bestehender Institutionen von großer Bedeutung sind“ (Portfolio Fall B, Absatz 13).

Um zur Kompetenz zu werden, muss dieses neu erworbene Wissen zunächst auf die Praxis übertragen bzw. in dieser umgesetzt werden (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, S. 14).

Ähnlich wie in Fall A beinhaltet auch das Portfolio in Fall B ein Kapitel zur Vertiefung eines in der Veranstaltung erarbeiteten Themengebietes. Dies verhält sich in Fall C ebenso. Auch hier wurde ein Aspekt des Seminarthemas vertiefend erläutert. Neben der Reflexion einer Veranstaltung oder des eigenen Lernprozesses scheint somit auch die fachliche Perspektive der Lehrveranstaltung von Bedeutung für die Lehrenden, aber vor allem auch für die Benotung zu sein. Dem fachlichen Aspekt wird diesbezüglich ein enormer Stellenwert eingeräumt, da Lehrende auch an dieser Stelle den Lernerfolg der Studierenden messen und die Benotung vornehmen.

Wie bereits erwähnt, handelt es bei Fall C um eine Mischform aus einem Lehrveranstaltungsbegleitendem sowie ein Projektportfolio. Hier steht, so zeigt das Beispiel, zunächst die Reflexion des gesamten Projekts sowie der entsprechenden Gruppenarbeit im Vordergrund. Eine umfassende Erläuterung des Entwicklungs- und Entstehungsprozesses lässt jedoch in Ansätzen, vor allem durch den Miteinbezug von Artefakten, auf erreichte Lernergebnisse schließen. Die portfolioführende Person beschreibt somit indirekt, dass sie in der Lage ist, erlerntes theoretisches Wissen auf die Praxis zu übertragen, auch wenn es sich in dem in Fall C beschriebenen Projekt um eine fiktive Initiierung handelt. Inwiefern die Artefakte wirklich praxistauglich sind, lässt sich nur erahnen.

Die Analyse dieser ersten drei Portfolios hat jedoch gezeigt, dass Portfolios, sofern sie den zuvor definierten Ansprüchen gerecht werden und schließlich Lernergebnisse auf-

zeigen, hauptsächlich in bzw. im Anschluss an Lehrveranstaltungen verfasst werden, die bereits eine outcomeorientierte Konzeption erkennen lassen. Das bedeutet, dass die Lehrenden in die einzelnen Sitzungen neben der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen auch praxisrelevante Handlungsanweisungen in Kombination mit entsprechenden Übungen integrieren. Dies war sowohl in Fall A, B und C der Fall, jedoch auf sehr verschiedene Art und Weise. Die Aussagen der Studierenden innerhalb ihrer Portfolios lassen darauf schließen, dass sich der entsprechende Lernerfolg als durchaus positiv herausgestellt hat und zuvor definierte Lernergebnisse erreicht wurden²⁶. Gleichzeitig können die drei Portfolios als entsprechendes Feedback für die Lehrenden genutzt werden, das Seminar, sofern deutlich wird, dass es keinen effektiven Lernerfolg erreichte, ggf. umzustrukturieren.

Auch Fall D beweist, inwieweit das Aufzeigen von Lernergebnissen und die Auseinandersetzung mit diesen zum einen von den praktischen Übungen innerhalb des verfassten Rahmens und zu anderen von der Anleitung durch den Lehrenden abhängen. Da es sich bei Fall D um ein Praktikumsportfolio handelt, ist offensichtlich, dass Praxisanteile, neben der Aneignung von für das Berufsfeld relevantem Fachwissen, prägend für den Praktikumszeitraum sind. Fall D setzt sich jedoch sehr ausführlich mit während dieser Zeit erworbenen Kompetenzen, die im Wesentlichen Lernergebnissen entsprechen, auseinander. Dies liegt vor allem an der detailliert formulierten Anleitung zur Erstellung des Portfolios (vgl. Hinweise zur Erstellung Fall D). Angeregt durch die Fragen entstand ein umfassendes Bild über das Kompetenzrepertoire der portfolioführenden Person, die schließlich die Möglichkeit hat, dieses entsprechend erkannter Defizite zu erweitern. In einem nächsten Schritt könnten Ausschnitte des Portfolios als Teil einer Bewerbung oder in einem Bewerbungsgespräch genutzt werden.

Das in Fall E analysierte Portfolio stellt eine Zusammenfassung von insgesamt acht Lehrveranstaltungen, eine Reflexion eines gesamten Studiengangs und individueller Interessen und Schwerpunktsetzungen dar. Insgesamt lässt es keine vertiefende Auseinandersetzung mit einem dieser genannten Punkte erkennen, sondern ist lediglich ein Überblick über mehrere Semester eines pädagogischen Studiums. Durch die Hinweise zur Erstellung des Portfolios wird der Autor dazu aufgefordert, sich mit dem Studienverlauf und mit Zusammenhängen einzelner Veranstaltungen sowie Themenschwerpunkten zu befassen. Er hat somit die Möglichkeit, das Studium zu reflektieren und Konsequenzen für ein weiteres, in diesem Fall Master-Studium, oder die Berufstätigkeit zu ziehen. Über die Anregungen der Lehrenden hinaus hat die portfolioführende Person beschrieben und reflektiert, warum sie die Entscheidung für den Studiengang

²⁶ Diese Annahme müsste in einem nächsten Schritt anhand der entsprechenden Modulbeschreibungen überprüft werden, was aus forschungsökonomischen Gründen jedoch nicht geschah.

getroffen und inwiefern sie die Erreichung ihres Berufsziels anhand von Praktika und anderen Nebentätigkeiten verfolgt hat.

Durch die knappe Übersicht über einzelne besuchte Lehrveranstaltungen fällt eine vertiefende Reflexion von Lernergebnissen deshalb eher dürftig aus, weil diese nicht konkret abgefragt wurden. Wie bereits im Rahmen der Analyse erwähnt, zeigt sich in diesem Portfolio, dass Lernergebnisse auch durch das Verfassen eines Portfolios, demnach durch die Reflexion von individuell gesetzten Zielen und real Erreichtem bewirkt werden können. Der Autor in Fall E hat z.B. durch die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Studium und Praktika erkannt, welchen Masterstudiengang und welches Berufsziel er damit anstrebt.

Insgesamt lässt die Benotung von vier der insgesamt fünf analysierten Portfolios auf eine häufige Nutzung dieser als benoteten Leistungsnachweis im Hochschulstudium schließen. Daraus ergibt sich, dass, sofern Portfolios nicht ausschließlich Sammlung einzelner, oft unreflektierter Arbeitsaufträge sein, sondern dem Kern entsprechen sollen, die Arbeit mit diesen entsprechend vorbereitet, eingeleitet und ausgeführt werden muss. Zudem sollten die in Kapitel 2.4 zum Portfolio als Prüfungsform angeführten Aussagen be- und überdacht werden. Denn wie sich durch die Analyse der Portfolios herausgestellt hat, fällt das von Bräuer (2002, S. 12) in Kapitel 2.4 dieser Arbeit geforderte und unerlässliche Feedback dürftig bis gar nicht vorhanden aus. Um die Portfolioarbeit an Hochschulen weiter auszubauen und auch den Studierenden deren Vorteile nahe zu bringen, ist es notwendig, dass diese Rückmeldungen zu ihren Portfolios erhalten, die neben der Benotung, Stärken und Schwächen der Arbeit erläutern, um auf diese Weise ein Gefühl für die Arbeit mit Portfolios zu entwickeln (vgl. Brouër 2007, S. 238).

Die Motivation das Portfolio zu verfassen und Lehrveranstaltungen, Praktika etc. intensiv zu reflektieren, ist somit zunächst auf die Benotung beschränkt (vgl. Schaffert et al. 2007, S.84).

Als durchaus positiv zu bewerten ist jedoch, dass sich die in dieser Arbeit analysierten Portfolios fast ausnahmslos durch strukturierte schriftliche Vorgaben für die Erstellung auszeichnen. Inwieweit die Erstellung des Portfolios jedoch innerhalb des Seminars vorbereitet wurde, lässt sich aus der Analyse heraus nicht erarbeiten. Dennoch haben die Studierenden Leitfäden an die Hand bekommen, die zur Dokumentation und Reflexion angeregt haben. Der Studierende und sein individueller Lernprozess sollten, eingeschränkt in Fall C, im Vordergrund des Portfolios stehen. Die mit dem „Shift from Teaching to Learning“ geforderte Studierendenzentrierung ist demnach gegeben. Außerdem wird der vollzogene Lernprozess mitunter anhand von erreichten und zum Teil konkret definierten Lernergebnissen oder auch -zielen deutlich. Die Lehrveranstaltungen

gen zu den Portfolios aus Fall A, B und C förderten durch ihre Gestaltung zudem selbstorganisiertes und aktives Lernen, indem die Studierenden in Praxis- und Onlinephasen bzw. durch Übungen dazu aufgefordert wurden. Die Erstellung des Portfolios setzte diesen Prozess fort, was auch in Fall D deutlich wird. Durch die outcomeorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen werden auch die von Wildt (2003) angeführten motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte des Lernens beachtet, da die Studierenden während der Lehrveranstaltung zum einen ‚freie‘ Lernphasen zur Erarbeitung und Anwendung von Wissen haben und zum anderen Kenntnisse anhand von Praxisübungen vermittelt bekommen, die auf Employability und Citizenship hinzuzielen scheinen. Eine Veränderung der Lehr-/ Lernarrangements in diesen drei Fällen wird dadurch deutlich, dass der Lehrende zusätzlich zu seiner Rolle als Vermittler auch als Berater und Instrukteur des Arrangements von Lernumgebungen und -situationen agiert, indem er Übungen und Aufgaben zur Verfügung stellt und anleitet, den Studierenden jedoch auch Freiräume zur selbstständigen Erarbeitung einräumt. Der Lehrende sorgt somit für ein lernförderliches Klima, wobei es mitunter auch zu einer Verknüpfung von Wissenserwerb und dem Erwerb von Lernstrategien kommen kann. Denn die Studierenden werden durch die freiere Gestaltung der Lehrveranstaltungen bewusst oder unbewusst dazu angeregt, Lernstrategien zu erarbeiten, um die zuvor definierten effizienten Lernergebnisse zu erreichen (vgl. Wildt 2003, S.14-18). Die Verknüpfung von Wissenserwerb mit Lernstrategien wird in den Portfolios nur ansatzweise deutlich:

„Thematische Inhalte der Online-Aufgaben (S. 9-12) waren internationale Konzepte und nationale Programmatiken des lebensbegleitenden Lernens sowie die politischen und ökonomischen Interessen am lebenslangen Lernen. Zur Bearbeitung der über unsere eLearning-Plattform [...] zu beantwortenden Fragestellungen habe ich die Texte zunächst gründlich gelesen und mit Notizen versehen. Die Fragen waren sehr präzise formuliert und konnten mittels der Texte ohne Schwierigkeiten beantwortet werden. Die Methode der selbstständigen Erarbeitung hat mir im Gegensatz zu einem Vortrag nicht bloß einen Überblick über die verschiedenen internationalen und nationalen Konzepte zum lebenslangen Lernen gegeben, sondern mir zugleich ermöglicht, die Inhalte zu verinnerlichen. Außerdem hat mir die Erarbeitung Anlass gegeben, über die verschiedenen Interessen einzelner beteiligter Parteien am lebenslangen Lernen nachzudenken“ (Portfolio Fall B, Absatz 16).

Dass die analysierten Portfolios jedoch nur in Fall A und E in den jeweiligen Studienordnungen verankert waren, ansonsten aber klassische Prüfungsformen angedacht waren, lässt darauf schließen, dass die outcomeorientierte Gestaltung der Lehrveranstaltungen und der dazugehörigen (Prüfungs-) Leistung durch den Lehrenden selbst bedingt wurde, der sich über die Vorgabe der Prüfungsleistung hinwegsetzte und u.U. die Lernziele und -ergebnisse in der Modulbeschreibung entsprechend der Vorgaben durch Bologna und den Paradigmenwechsel auslegte²⁷.

²⁷ Dabei handelt es sich nur um Mutmaßungen, die mit einer Einsicht in die Modulordnungen und durch die Befragungen der Lehrenden ergänzt werden müssten.

Bereits erwähnt hatte ich die Schwierigkeit, die Portfolios einer der in Kapitel 1.5 erläuterten *Arten von Portfolios* zuzuordnen. In der Regel handelte es sich um Arbeits- oder Entwicklungsportfolios bzw. eine Mischform aus diesen. Jedes der Portfolios wies Merkmale der einen oder anderen Art auf. Daraus lässt sich schließen, dass hauptsächlich diese beiden Arten Einsatz im Hochschulstudium finden und dies hauptsächlich als Leistungsnachweis in einzelnen Lehrveranstaltungen. Sicherlich können die beiden Aussagen nur anhand dieser Fallstudie getroffen werden und können, sofern die Stichprobe erweitert wird, revidiert werden.

Auch wenn die analysierten Portfolios in ihren wesentlichen Ansätzen den definierten Ansprüchen aus Kapitel 1 des Portfoliobegriffes entsprechen, so ist der Einsatz und der Umgang mit die Lernergebnisse unterstreichenden Artefakte z.T. als eher bescheiden zu bezeichnen. Denn trotz ihres Einsatzes in den Portfolios der Fälle A, B, C und D wurde oftmals sehr wenig Bezug zu diesen aufgebaut. D.h. die von Bräuer (2004) erwähnten Fragen: „Was ist das? Warum wurde das Dokument ausgewählt? Was wurde mit Hilfe des Dokuments gelernt?“ (S. 24) wurden nicht konkret, sondern immer nur aus dem gesamten Zusammenhang erläutert:

„Im Anhang habe ich hierzu den von mir und den Teilnehmern erstellten Plan für das Kochen zugefügt“ (Portfolio Fall D, Absatz 87).

Dieses Artefakt wird zwar in Bezug gesetzt zur erworbenen Organisationskompetenz, jedoch nicht weiter erklärt. Der Leser muss sich die Antworten auf die Fragen eigenständig erarbeiten. Eindeutig besser erläutert werden hier die Ausschnitte aus dem Forschungstagebuch der portfolioführende Person.

In Fall B werden einige in der Lehrveranstaltung erarbeitete Dokumente präsentiert, ansatzweise erklärt und mit den Lernergebnissen in Verbindung gebracht (vgl. Portfolio Fall B, Absatz 42-53). Allerdings könnte auch hier eine konkretere Beschäftigung mit den einzelnen Artefakten stattfinden (entsprechend Bräuer 2004 S.24). Begründung für den noch nicht optimalen Umgang mit Artefakten in den Portfolios könnte die Unkenntnis der Studierenden über die Nutzung und Aussagekraft von Artefakten in diesen sein, was unter Umständen auf die Anleitung der Lehrenden zur Erstellung der Arbeiten und damit auf ihr Verständnis des Portfoliobegriffs zurückzuführen ist.

Allen Portfolios gemeinsam ist allerdings der hohe Grad an Reflexivität, wobei der eigene Lernprozess einmal mehr und einmal weniger im Vordergrund steht. Die analysierten Portfolios können, so wie es Stratmann et al. (2009) in Anlehnung an Baumgartner (2008) getan haben, als eine kleine ‚*personal knowlegde history*‘, immer in Bezug zum Entstehungskontext, bezeichnet werden (vgl. S. 95).

4. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, neben der Beschreibung gegenwärtiger Einsatzszenarien von Portfolios an Hochschulen, herauszuarbeiten, inwieweit der Einsatz der Portfolio-Methode die durch den Paradigmenwechsel, im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“ geforderte „Learning Outcome Orientierung“ abbildet.

Die Prüfung der für das Thema relevanten Literatur sowie die Analyse der fünf ausgewählten studentischen Portfolioarbeiten haben dazu beigetragen diese beiden Fragestellungen angemessen zu beantworten.

Bereits die Untersuchung der Literatur ergab, dass sich für den Einsatz von Portfolios an Hochschulen verschiedene Möglichkeiten eröffnen, die durch die Analyse der Portfolios bestätigt wurden. Diese ergab, dass Portfolios gegenwärtig hauptsächlich lehrveranstaltungsbegleitend und in diesem Kontext zu Prüfungszwecken genutzt werden. Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass es sich bei dieser Master-Arbeit um eine Fallstudie handelt, die nur einen Ausschnitt der Gesamtheit abbildet. Bei einer umfassenderen Stichprobe und Ausweitung dieser auf weitere deutsche Hochschulen könnte sich ein anderes Bild abzeichnen.

Außerdem zeigt der Ausblick auf exemplarische Beispiele von Portfolioprosjekten, die derzeit an Hochschulen implementiert werden, in Kapitel 2.5, dass diese zunehmend studienbegleitend und zu Bewerbungszwecken eingesetzt werden, wobei eine verstärkte Nutzung des e-Portfolios zu erkennen ist.

Insgesamt lies die Anfrage an Studierende zum Erhalt ihrer Arbeiten für die vorliegende Fallstudie jedoch erkennen, dass die Nutzung von Portfolios im Hochschulstudium, trotz eines wachsenden Interesses an der Methode, insgesamt noch als eher gering einzustufen ist. Begründung für diese Gegebenheit könnte die Tatsache sein, dass die adäquate Vorbereitung auf die Portfoliomethode sehr zeit- und arbeitsaufwendig ist. Lehrende und Lernende müssen deshalb zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit bzw. ihres Studiums mit der Methode vertraut gemacht werden, so dass sie in der Lage sind, diese über den gesamten Lehr-/ Lernprozess zu nutzen und ggf. zu weiterzuentwickeln. Auch Lehrende sollten (Lehr-)Portfolios führen, um auf diese Weise Zugang zu der Materie zu bekommen und ihren individuellen Lehr- und auch Lernprozess kontinuierlich zu reflektieren. Auf diese Weise gewinnen sie ein Gefühl für die Arbeit mit Portfolios und das Erstellen dieser und können als entsprechendes Vorbild für ihre Studierenden fungieren.

Bezogen auf die Frage nach der „Outcome Orientierung“ konnte durch die Untersuchung der Literatur schon in Kapitel 2.1 festgestellt werden, dass sich die theoretischen Merkmale der Portfolio-Methode mit jenen des „Shift from Teaching to Learning“ ver-

knüpfen lassen. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse wurden diese erneut erläutert. Hervorzuheben sei hier noch einmal der Perspektivenwechsel innerhalb der Lehr-/Lernprozesse in Hochschulen. Dieser fördert die Studierendenzentrierung, die anhand der Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses in den Fokus der Arbeit mit Portfolios tritt. Zudem nimmt der Lehrende die Rolle eines Lernbegleiters an, wobei der Studierende aktiv an der Gestaltung seines Wissens- und Kompetenzerwerbs teilnimmt und Verantwortung für diese übernimmt sowie entsprechende Konsequenzen aus seinen Erkenntnissen zieht.

Die Analyse der studentischen Portfolioarbeiten im Rahmen der Fallstudie bestätigte diese Aussagen und ergänzte sie hinsichtlich folgender Erkenntnisse:

Die Portfolios (Fall A, B und C) wurden hauptsächlich für bzw. in Lehrveranstaltungen verfasst²⁸, die eine kompetenzorientierte Gestaltung aufwiesen und somit in den einzelnen Sitzungen neben der Vermittlung von theoretischen Kenntnissen auch praxisrelevante Handlungsanweisungen in Kombination mit entsprechenden Übungen integrierten. Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass Portfolios, sofern sie entsprechend ihrer Definition Lernergebnisse dokumentieren und Lernprozesse reflektieren sollen, eine solche Gestaltung der Lernarrangements bedürfen. Bestätigt wird diese Aussage auch durch Aufbau und Inhalt des Praktikumsportfolios (Fall D) sowie das studienabschließende Portfolio (Fall E). Denn letzteres besteht im Kern aus der Beschreibung von verschiedenen Lehrveranstaltungen, die zum größten Teil einer eher weniger handlungsorientierten Konzeption entsprechen. Die Lernergebnisse sind somit als ein Zuwachs an Wissen und nicht an Handlungsfähigkeit und damit Kompetenz zu bezeichnen.

Die Form des Portfolios ist bei Erfüllung der Kriterien irrelevant. Alle analysierten Portfolios zeichnen sich durch eine mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung mit Lernprozessen und –ergebnissen aus, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres Aufbaus.

Auch die in Kapitel 2.2 angeführte verstärkte Verankerung von Portfolios als mögliche Prüfungsleistung spricht für die Abbildung einer „Outcome Orientierung“ durch diese. Allerdings sollte die Definition des Portfoliobegriffs in Bezug zu den in Kapitel 1 erläuterten Kennzeichen konkretisiert werden, wie Fall A aufzeigte. Gleichwohl zeigt dieser Fall auch, dass der Lehrende das Portfolio als ein reflexives Medium zur Dokumentation des eigenen Lernfortschritts ansah, was in dem Fragenkatalog verdeutlicht wurde. Die anderen Fälle bestätigen dies durch die Betrachtung der *Hinweise zur Erstellung*.

²⁸ Weitere Beispiele die diese Aussage bestätigten standen zur Verfügung, konnten jedoch aus forschungsökonomischen Gründen in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Die Untersuchung lässt deshalb folgenden Schluss zu:

Um den Einsatz von Portfolios auch auf weitere, nicht pädagogische Studiengänge bzw. über einzelne Lehrveranstaltungen hinaus auszuweiten, bedarf es weiterhin einer verstärkten Veränderung der Lehr- und Lernkultur an deutschen Hochschulen entsprechend des Paradigmenwechsels im Sinne eines „Shift from Teaching to Learning“.

Es bleibt zu hoffen das Lehrende und Studierende das Potenzial erkennen, welches sich für sie, neben einer weiteren Möglichkeit Wissen zu überprüfen und zu bewerten, durch das Erstellen von Portfolios eröffnet. Der Trend zu Innovationen sollte in diesem Zusammenhang nicht außer acht gelassen werden.

Für die künftige Arbeitsweise mit Portfolios sollte angedacht werden Lehrende im Umgang mit der Portfoliomethode im Rahmen hochschuldidaktischer Fortbildungen zu schulen. Sofern der Hochschule daran gelegen ist, dass die Lehre und die Prüfungen generell einer „Outcome Orientierung“ entsprechen, sollten entsprechende Weiterbildungen verpflichtend werden.

Des Weiteren sollten separate Veranstaltungen für Studierende in das Lehrprofil integriert werden, die sich ausschließlich mit der Erstellung von Portfolios beschäftigen und die Studierenden dadurch anregen, sich kontinuierlich und möglichst innerhalb jeder einzelnen Lehrveranstaltung mit ihrem Lernprozess und den entsprechenden Lernergebnissen auseinanderzusetzen.

5. Literaturverzeichnis

Ballstaedt, Steffen-Peter (1994). Dokumentenanalyse. In Huber, Günter L. & Mandl, Heinz (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Auflage) (S. 165-177). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Barnitzky, Horst & Speck-Hamdan, Angelika (2004). *Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen- würdigen- fördern*. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118), Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Baumgartner, Peter, Himpl, Klaus & Zauchner, Sabine (2009). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen: Zusammenfassung – Teil des BMBF-Abschlussbereichs „E-Portfolio an Hochschulen“*. Donau Universität Krems: Departement für Interaktive Medien und Bildungstechnologien.

Borchardt, Andreas & Göthlich, Stephan E. (2007). Erkenntnisgewinn durch Fallstudien. In Albers, Sönke, Klapper, Daniel, Konradt, Udo, Walter, Achim & Wolf, Joachim (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 33-48). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Brahm, Taiga & Seufert, Sabine (2007). *E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning*. Verfügbar unter <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf> [20.05.2011].

Bräuer, Gerd (2002). *Reformen durch Portfolios?* Verfügbar unter <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/didaktik> [07.06.2011].

Bräuer, Gerd (2004). Portfolios als alternative Leistungsbewertung. Konzepte, didaktische Überlegungen zu einer ganzheitlichen Evaluation. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 2004/1, 23-24.

Bräuer, Gerd (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S.45-63). Freiburg: Klinkhardt Verlag.

Brouër, Birgit (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S.235-264). Freiburg: Klinkhardt Verlag.

Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.) (2006). *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Busley, Gunda (o.J.). *Portfolio – eine Einladung zur professionsbezogenen Selbstbildung*. Verfügbar unter http://www.lbz.uni-koeln.de/download/info_portfolio.pdf [17.07.2011].

Christen, A. & Hofman, M. (2007). *Portfolio-Arbeit mit einem E-Portfolio-Blog mit Studierenden im 1. Semester an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen: Teilprojekt E-Assessment_ Prozessbeurteilung 06/07*. Verfügbar unter

http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/forschung_und_entwicklung/professionsforschung/2007_christen_eportfolio.pdf [25.05.2011].

Egloffstein, Marc & Oswald, Benedikt (2008). E-Portfolios zur Unterstützung selbstorganisierter Tutoren- und Tutorinnen-tätigkeiten [Elektronische Version]. In Zauchner, Sabine, Baumgartner, Peter, Blaschitz, Edith & Weissenbäck, Andreas (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2058Volltext.pdf> [23.07.2011].

Endres, Wolfgang, Engel, Anja & Wiedenhorn, Thomas (Hrsg.) (2008). *Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio*. Weinheim: Beltz Verlag.

Engel, Anja & Wiedenhorn, Thomas (2010). *Stärken fördern – Lernwege individualisieren. Der Portfolioleitfaden für die Praxis*. Weinheim: Beltz-Verlag.

European Union (EU) (2009). *ECTS Users' Guide – European Credit Transfer and Accumulation System for Lifelong Learning*. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf [16.07.2011].

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Justus Liebig Universität Gießen (2011). *Career-Portfolios*. Verfügbar unter http://wiwi.uni-giessen.de/ep_liste/fb02/career [06.08.2011].

Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2010a). *Projektphase Bachelor Pädagogik*. Verfügbar unter http://www.paedagogik.uni-oldenburg.de/download/BAPaed_Projekte/Homepage_Oktober_2010/Flyer_-_28.09.2010_-_Jahrgang_2011.pdf [23.07.2011].

Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2010b). *Die Projektphase im Bachelor Pädagogik*. Verfügbar unter <http://www.paedagogik.uni-oldenburg.de/29960.html> [23.07.2011].

Fatke, Reinhard (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.

Fink, Matthias C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen: Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht. Band 12 der Schul- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Futter, Kathrin (2009). *Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1). Verfügbar unter http://uzh.academia.edu/KathrinFutter/Papers/718895/Das_Lehrportfolio_als_Dokumentationsmöglichkeit_und_Qualitätsnachweis_in_Hochschulen [07.06.2011].

Gaus, Olaf & Welbers, Ulrich (Hrsg.) (2005). *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Freiburg: Klinkhardt Verlag.

Häcker, Thomas (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Prozesssteuerung*.

Verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [01.06.2011].

Häcker, Thomas (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit – Woraus das Konzept erwachsen ist. In Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung* (S. 27-39). Seelze: Kallmeyer.

Hanft, Anke & Rübken, Heinke (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.

Institut für berufliche Bildung – FH Münster (2011). *Dokumentenanalyse*. Verfügbar unter

<https://www.fh-muenster.de/ibl/projekte/informationsportal/Dokumentenanalyse.php> [01.08.2011].

Jäger, Reinhold S. (2004). *Von der Beobachtung zur Notengebung – Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Jahn, Dirk, Trager, Bernhard & Wilbers, Karl (2010). Einsatz von E-Portfolios bei der Qualifizierung pädagogischer Professionals in restriktiven Settings [Elektronische Version]. *Zeitschrift für Medienpädagogik* (18). Verfügbar unter www.medienpaed.com/18/jahn1005.pdf [07.06.2011].

Klampfer, Alfred (2005). *Virtuelle Portfolios im Bildungsbereich*. Verfügbar unter http://teaching.eduhi.at/alfredklampfer/eportfolios_klampfer.pdf [23.04.2011].

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg (2011). *e-Portfolio System*. Verfügbar unter <http://el1.wipaed.uni-bamberg.de/mahara/> [06.08.2011].

Ludwig, Joachim (2005). Fallstudien. In REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/2005 (Hrsg.), *Forschungsmethoden*. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/ludwig0502.pdf> [04.08.2011].

Marotzki, Winfried (2005). *Nicht reaktive Verfahren: Materialien; Datenauswertung: deskriptiv-analytisch-typologische Methoden*. Verfügbar unter <http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/Marotzki/05/Vorlesung/06.pdf> [01.08.2011].

Merkens, Hans (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.

Muckel, Petra & Vogt, Sebastian (2009). Gedächtnis und Beweis – Was man von Akten für E-Portfolios lernen kann [Elektronische Version]. In: *bildungsforschung*, 6(2). Verfügbar unter <http://www.bildungsforschung.org/>.

Pädagogische Hochschule Freiburg (2006). *Portfolioarbeit zum Blockpraktikum I*. Verfügbar unter <https://www.ph-frei->

[burg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/heppekausen/portfolio_b1.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/heppekausen/portfolio_b1.pdf) [16.07.2011].

von Raben, Barbara (2010). *Portfolios in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Selbstorganisiert lernen – Lernentwicklung dokumentieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Reis, Oliver & Ruschin, Sylvia (2008). Kompetenzorientiert prüfen - Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In Dany, Sigrid, Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! - Hochschuldidaktische Perspektiven im Prüfungswesen* (S. 45-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Richter, Anette (2006). Portfolios im universitären Kontext: wann, wo und wie? – Eine andere Bewertungsgrundlage im Seminarraum. In Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung* (S. 234-241). Seelze: Kallmeyer.

Ricken, Judith (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schaffert, Sandra, Hornung-Prähauser, Veronika, Hilzensauer, Wolf & Wieden-Bischof, Diana (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In Taiga Brahm und Sabine Seufert (Hrsg.), *"Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und E-Portfolio: Halten sie, was sie versprechen? SCIL-Arbeitsbericht 13* (S. 75-90) [Elektronische Version]. Universität St. Gallen, Schweiz.

Schermutzki, Margret (2008). *Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bolognaprozesses*. Verfügbar unter http://opus.bibliothek.fhaachen.de/opus/volltexte/2008/248/pdf/schermutzki_learning_outcomes.pdf [17.06.2011].

Servicecenter Lehre der Universität Kassel (2011). *Studienportfolio*. Verfügbar unter <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=studien-portfolio> [20.07.2011].

Stratmann, Jörg, Preussler, Annabell & Kerres, Michael (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)* 4(1), 90-103.

Technische Universität Darmstadt (2011). *dikopost. Digitales Kompetenzportfolio für Studierende*. Verfügbar unter http://www.zfl.tu-darmstadt.de/media/zfl/projekt_dikopost/dikopost_infoblatt_lehrende.pdf [06.08.2011].

Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2006). Lern-Portfolio. In *Dossier Unididaktik* 1/06. Verfügbar unter http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/du_lernportfolio-1.pdf [05.05.2011].

Universität Zürich – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2009) *Lehrportfolio*. Verfügbar unter http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/A-Z_Lehrportfolio.pdf [17.07.2011].

Welbers, Ulrich (2008). Biographisches Lernen zwischen Studium und Beruf. Ein Portfolio für die Praxis. In Dany, Sigrid, Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda! - Hochschuldidaktische Perspektiven im Prüfungswesen* (S. 188-195). Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, Johannes (2003). „*The Shift from Teaching to Learning*“ – *Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen*. Verfügbar unter <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> [25.07.2011].

Wildt, Johannes (2005). *Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“*, Berlin 17.11.2005. Verfügbar unter [http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschul didaktische%20Konsequenzen.pdf](http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschul%20didaktische%20Konsequenzen.pdf) [17.06.2011].

Winter, Felix (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zawacki-Richter, Olaf, Bäcker, Eva M., & Hanft, Anke (2010). Denn wir wissen nicht, was sie tun... eine qualitative Analyse von Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang. *Zeitschrift für MedienPädagogik*, (18), 1-23.